



PREMIO 
 INTERAMERICANO

MEIN [MODELOS EDUCATIVOS INNOVADORES]

EN EDUCACIÓN SUPERIOR



[20
20]

MODALIDAD VIRTUAL

Lidera:



Coordinan:



Colabora:



**Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior / Fundación Organización
Universitaria Interamericana**

Esta obra ha sido compilada por la Fundación Organización Universitaria Interamericana, quien no comparte necesariamente los contenidos expresados en ella. Dichos contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores.

© 2020 Fundación Organización Universitaria Interamericana

ISSN: 2744-9394 (En línea)

Diagramación y Diseño de la cubierta: BARUC COMUNICACIÓN DIGITAL – COLOMBIA

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Unported.

Usted es libre de compartir -copiar y redistribuir- el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

- **Atribución:** Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de el licenciante.
- **NoComercial:** Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
- **SinDerivadas:** Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

El licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia.

Esta obra se puede descargar de forma libre y gratuita en el siguiente enlace: <https://colam.oui-iohe.org/cursos/premio-mein/>

Índice

Prefacio.....	5
Prólogo	7
PRIMERA SECCIÓN: LAS IES GALARDONADAS	12
Jurado Internacional	13
Dictamen Premio MEIN.....	14
Responsabilidad Social Universitaria: un modelo de formación aplicada en el pregrado	15
Sistema Institucional de Evaluación de Competencias SIEC.....	27
Proyecto ASCENDERE. Creando un Ecosistema de Innovación Docente.....	40
Escuela Internacional de Innovación Social.....	53
SEGUNDA SECCIÓN: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS.....	69
La investigación formativa en ambientes ubicuos de aprendizaje Universidad El Bosque	70
Innovación pedagógica: la internacionalización e interculturalidad en una experiencia educativa virtual.....	82
Comunidades virtuales RIZOMA: estrategia de la Universidad Cooperativa de Colombia, ante los desafíos del COVID-19	95
El estudio de las ciencias básicas y sus retos ante la retención escolar en la educación superior tecnológica.....	107
Transformación curricular y la reticularidad interprofesional desde el modelo pedagógico UNADISTA E-MPU	119
Liderazgo, educación y transformación de conciencia capítulo Universidad Metropolitana, Caracas Venezuela.....	130
Bilingüismo por la paz: el impacto de un programa de extensión social en Montería, Colombia	140
Drones, TIC's, cultura y aprendizaje expansivo en la educación 4.0 presente-futuro, una experiencia universitaria.....	150
Pertinencia social universitaria en proyecto comunitario de estimulación temprana con enfoque multidisciplinario.....	161
Certificate of accessible and inclusive PRACTICES - CAIP	173
Fostering the XXI century entrepreneurial mindset	183
Maratona <i>online</i> de gastronomía e turismo: estrategias de enseñanza para el enfrentamiento de COVID-19	191
Innovación y automatización de los procesos académicos y administrativos en la ruta hacia la universidad electrónica	203
La llegada del COVID-19: oportunidad para fortalecer las prácticas educativas mediadas por las TIC en la IU Escuela Nacional del Deporte	212
Implementación de actividades de componente práctico mediadas por TIC en cursos afines en ciencias agropecuarias en época de pandemia por COVID 19.....	225
Educación artística como práctica social: encuentro de saberes	236

APOLO 21: estrategia institucional para la transición de un modelo de docencia áulico a uno remoto	250
Aplicación de la metodología aprendizaje –servicio, en contexto COVID-19, como una herramienta para fortalecer la responsabilidad social en estudiantes universitarios	262
Creciendo juntos: experiencia de intervención en las prácticas profesionales de psicología social comunitaria en la UNIMET	274
¿Cómo implementar una estrategia de originalidad en la educación virtual?	287
Epistemologia do criativismo: o <i>complexus</i> da interação curricular para a educação profissional brasileira	297
Competencia intercultural desarrollada a través de la estrategia de internacionalización del currículum.....	308
Uso de TIC para dinamizar la clase durante la pandemia COVID- 19 en un programa de residencia médica de la especialidad de cirugía general de la facultad de medicina de la Universidad Evangélica de El Salvador	318
Del confinamiento a la transformación cultural	338
Semestre paz y región innovación para la educación transformadora.....	349
Simulación de salidas de campo virtuales, a través de discusiones en foros basados en evidencia científica	363
Ambiente de aprendizaje contexto y región: una educación sistémica para la innovación social y el desarrollo regional	374
Respirando región una experiencia de enseñanza -aprendizaje para apropiación del territorio local y regional desde la Universidad de Ibagué	385
Viaje global AREANDINA.....	397
Ponencias Premio MEIN 2020	409

Prefacio

El Premio MEIN es una iniciativa de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) que tiene como objetivo promover la difusión, el intercambio y el conocimiento de experiencias y prácticas educativas que están generando cambios transformadores en las instituciones de educación superior y en la interacción con su medio.

La innovación educativa en educación superior, considerada como la introducción de una nueva o significativamente mejorada práctica educativa, servicio o proceso que transforma el funcionamiento de una IES, cubre un amplio rango de proyectos y experiencias a las cuales el Premio MEIN provee un espacio para que sean compartidas, analizadas y quizás adaptadas y transferidas a otros contextos. Esta tercera edición nos confirma la necesidad de disponer de este espacio para estimular que dichas experiencias sean sistematizadas, documentadas y presentadas a la comunidad académica para su reflexión crítica, dando a conocer las condiciones particulares que las originaron, los contextos donde se desarrollan, sus alcances, logros y desafíos, lo cual proporciona un material invaluable para el avance de la innovación educativa en nuestra región.

Las experiencias presentadas en concurso muestran el deseo y compromiso de docentes, administrativos y autoridades de experimentar nuevas formas que les permitan mejorar la enseñanza, el aprendizaje, la transferencia de conocimiento y el impacto social, así como también la necesidad de apoyar y acompañar a las IES a gestionar el complejo y transformador proceso de la innovación educativa. Desde la OUI queremos contribuir con este propósito y por ello nuestro compromiso con la consolidación del Premio MEIN y la búsqueda de nuevas iniciativas de apoyo a las IES para lograr resultados en este campo.

La edición 2020 del Premio MEIN recogió 39 experiencias en concurso, provenientes de 28 instituciones de educación superior en 10 países de las Américas, lo cual representa una muestra de la gran variedad de proyectos e iniciativas que están impulsando nuestras IES en todos los rincones del continente para mejorar la calidad de la educación superior y el impacto en sus comunidades.

Quisiéramos resaltar el desafío que representó realizar esta tercera edición del Premio MEIN en línea. Inicialmente previsto para realizarse en la Universidad de Monterrey, México – ganadora de la segunda edición del Premio MEIN –, debimos a causa de la pandemia transformar rápidamente el evento a la modalidad virtual, lo cual tuvo limitaciones, pero también varios efectos positivos muy valiosos para configurar un evento aún en etapa de consolidación.

Por un lado, nos permitió contar con un Jurado interamericano, conformado por 11 evaluadores y evaluadoras con amplia experiencia en el campo de la educación superior, provenientes de siete países de las Américas (Bolivia, Canadá, Colombia, Costa Rica, México, República Dominicana, Perú), que garantizaron una mirada diversa y una amplia perspectiva al momento de evaluar las experiencias. Al equipo del jurado nuestro más sincero reconocimiento por su labor y aportes en la construcción de esta iniciativa interamericana.

La edición virtual también permitió ampliar la agenda académica del evento con temas y debates de tendencia como la conferencia sobre la Gestión de la Innovación para la Transformación Educativa Positiva y la mesa redonda con altas autoridades de la educación superior de

Colombia, México y Chile sobre las perspectivas para la innovación educativa en el contexto de la post-pandemia. Adicionalmente, la organización de la agenda nos instó a grabar previamente la presentación de las 39 experiencias en concurso, las cuales estarán disponibles como recurso abierto para beneficio de toda la comunidad académica y profesional de la educación superior en las Américas.

Quisiéramos subrayar que este evento no habría sido posible sin el compromiso decidido de las autoridades y equipo de la Dirección de Programas Internacionales de la Universidad de Monterrey, anfitriones de la tercera edición del Premio MEIN, que no dudaron en también apoyar su realización en modalidad virtual, convencidos de la importancia de promover estos espacios de intercambio para el desarrollo de la innovación educativa en la región. Para ellos, nuestro más sincero agradecimiento y reconocimiento por contribuir a la consolidación del Premio MEIN.

Esperamos que esta publicación que compila los proyectos de las IES participantes en el Premio MEIN 2020 sea una ocasión para renovar el compromiso con la innovación educativa en nuestra región y una fuente de inspiración para todos los profesionales y académicos que impulsan su desarrollo. ¡Nos vemos en 2022 para la cuarta edición!



David Julien
Secretario General Ejecutivo
Organización Universitaria Interamericana (OUI)



Fernando Daniels
Director Ejecutivo
Colegio de las Américas (COLAM)

Prólogo

INNOVACIÓN COMO TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

La creación del Premio Interamericano MEIN (Modelos Educativos Innovadores) en Educación Superior obedeció a la necesidad de promover la difusión, el intercambio y el conocimiento de prácticas educativas que por sus características y resultados pudieran ser ejemplos relevantes de innovación educativa en educación superior.

Esta iniciativa de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), del Colegio de las Américas (COLAM) y de sus universidades asociadas (en su tercera edición con el apoyo de la Universidad de Monterrey UDEM), considera la innovación educativa como un “conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje”¹.

Por tanto, esta definición supone asumir al menos tres supuestos que permiten diferenciar el Premio MEIN de otras iniciativas existentes: 1) La innovación es un elemento intrínseco a la labor de las entidades de educación superior si quieren seguir dando respuesta a los retos que se presentan, tanto en la formación como en el perfil de los egresados que impactarán en el presente y el futuro de nuestras sociedades. 2) La innovación tiene un carácter sistémico y, por tanto, no implica solo una práctica aislada o anecdótica, sino que supone un cambio profundo en la manera de impartir la formación de forma colectiva, así como en la organización que la soporta. 3) La innovación solo es sostenible si forma parte de un esfuerzo de toda la institución, con un enfoque de las aulas hacia la organización y con una amplia participación del profesorado en comunidades de colegas que sean capaces de revisar y mejorar continuamente su práctica profesional. En este sentido, me gustaría ahondar en estas tres características diferenciales del Premio MEIN que, además, tienen un fiel reflejo en las cuatro experiencias ganadoras de la presente edición.

“Si enseñamos a los estudiantes de hoy como les enseñamos ayer, les estamos robando el mañana”. Aunque parece una frase con una gran validez para la actualidad del mundo cambiante en el que vivimos, esta atinada frase fue pronunciada por el famoso pedagogo estadounidense John Dewey, que vivió a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX. Es interesante porque pone de relieve que la enseñanza no puede ser concebida como una profesión estática si quiere dar respuesta al aprendizaje que se requiere, el cual se tiene que ir adecuando para seguir siendo pertinente a la evolución de nuestras sociedades. Ya no podía ser concebida como una profesión

¹ Jaume Carbonell en: *Cañal de León, P. (2002). “La innovación educativa”. Akal Editores. (Págs. 11-12).*

estática en el Siglo XIX y menos ahora en pleno Siglo XXI con el entorno VUCA² (de volatilidad, incertidumbre - *Uncertainty* en inglés-, complejidad y ambigüedad) que estamos experimentando. Teniendo en cuenta que nuestra profesión docente no tiene fin en sí misma, sino que es un medio al servicio de las finalidades del aprendizaje que se persiguen conseguir en cada estudiante, todo profesional de la educación debe ser capaz de poner su docencia al servicio de dicho aprendizaje, lo que forzosamente lo llevará a entrar en una espiral de cambio, innovación y transformación sin fin. Hoy en día se siguen haciendo críticas a los sistemas y entidades educativas, sobre que se siguen utilizando técnicas y herramientas del Siglo XIX (o anteriores) con docentes del Siglo XX para formar estudiantes del Siglo XXI. ¿De quién es responsabilidad esta disfunción en el servicio educativo? No podemos achacarlo a los estudiantes, que llegan a la universidad siendo un fiel reflejo de la sociedad donde viven. Siendo honestos, es nuestra responsabilidad, tanto a nivel de competencias profesionales como de herramientas didácticas, estar a la altura de las demandas del aprendizaje que requiere ser producido en nuestros estudiantes. Y esto solo será posible conseguirlo si tenemos una actitud inclusiva de la innovación educativa, como una parte intrínseca de nuestra labor como formadores. Significa cambiar la pregunta ¿qué debemos enseñar? por la pregunta ¿qué deben aprender nuestros estudiantes? ¿Con qué debemos equiparlos para el mundo que les está tocando vivir? Una de las experiencias ganadoras de este año, de la Universidad de Talca (Chile), institución que forma más de 1.400 jóvenes cada semestre en 38 programas de grado, refleja fielmente este cambio de mentalidad de innovación al servicio del aprendizaje. Teniendo en cuenta que cada uno de estos jóvenes debería terminar su carrera habiendo desarrollado competencias sobre responsabilidad social, sustentabilidad e innovación social, para ser agentes de cambio en su propia comunidad, se dieron a la tarea de crear y lanzar un programa transversal de responsabilidad social universitaria, como un modelo de formación para los estudiantes de pregrado que les permite participar con más de 120 socios comunitarios y poner en práctica, mediante una experiencia vivencial de aprendizaje-servicio, actividades donde se involucran los estudiantes para atender necesidades humanas y comunitarias en distintas instancias reales desde su disciplina, para potenciar su propio aprendizaje y desarrollo. En este sentido, otra de las experiencias ganadoras también representa muy bien cómo poner la formación al servicio del aprendizaje en un modelo educativo innovador: se trata de la experiencia del Tecnológico de Antioquía (Colombia), que ha desarrollado un espacio de formación y transformación social centrado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO (ODS) como marco referencial para crear conciencia y empatía, que busca fortalecer el desarrollo de habilidades del Siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación intercultural para la formación de líderes con capacidad de tomar una postura propositiva frente a los retos de la agenda global de desarrollo. Dirigida a estudiantes de todas las disciplinas, la formación se centra en tres momentos: la contextualización, donde desde los ODS se define la problemática a abordar; la creatividad, donde a través del trabajo en equipos multiculturales y multidisciplinarios se proponen soluciones innovadoras, y la estrategia donde estas ideas se transforman en oportunidades viables de emprendimiento con impacto social.

Por otro lado, en términos del impacto que una innovación debería mostrar en los resultados del aprendizaje de nuestros estudiantes, rápidamente podemos concluir que la innovación individual de un docente en un aula en concreto, como un hecho aislado o anecdótico, tiene muy escaso

² Wolf, Daniel (2007). *“Prepared and Resolved: The Strategic Agenda for Growth, Performance and Change”*. DSB Publishing. Pág. 115.

impacto en el global de esos resultados y que, por tanto, solo se puede hablar de innovación cuando esta es colectiva y es sistémica. En este sentido, cuando hablamos de modelos educativos (como es el caso del Premio MEIN), más que innovar se trata de transformar, un término más profundo que habla de cambiar la naturaleza del sistema-universidad (*trans-formar*, tomar otra forma), desarrollar nuevas estructuras de trabajo, de cultura, de creencias y de liderazgo, que conformen ese modelo educativo innovador. Pero cambiar un sistema complejo como es una entidad de educación superior no es tarea fácil. Para ello, como ya lo definió el Marten Scheffer³ en su teoría de los Puntos de Inflexión en Sistemas Complejos, es necesario aplicar suficiente energía (que podemos llamar caudal) durante suficiente tiempo (que podemos llamar perseverancia), para hacer que una institución educativa vaya mutando su propia naturaleza. En resumen, el caudal lo podemos entender como la capacidad de actuar en diferentes puntos del sistema (las creencias, las variables técnico-pedagógicas, la cultura interna, el liderazgo, la comunicación entre agentes educativos y la perspectiva organizativa) durante suficiente tiempo (normalmente, con vista en el medio y largo plazo). Un ejemplo de innovación sistémica las encontramos también en una de las experiencias ganadoras de esta edición: El Sistema Institucional de Evaluación de Competencias de la Universidad Cooperativa de Colombia. Una verdadera evaluación 360° como motor de la mejora continua y del aprendizaje docentes que ha requerido desarrollar cambios, mejoras e innovaciones en todas las dimensiones de su entidad educativa, pasando del tradicional sistema de evaluación disciplinar basado en el control y la calificación, donde toda la entidad educativa está preparada para ello, a un sistema de evaluación de los aprendizajes como una acción formativa permanente, con el apoyo de todo el profesorado, los responsables y de la comunidad educativa, siendo capaz de evaluar las competencias genéricas, transversales y específicas que se desarrollan en los diferentes programas académicos.

Por último, es necesario romper con el paradigma del profesional docente como un mero aplicador de recetas precocinadas, donde solo debe agregar su conocimiento para servir el “menú” a los estudiantes que tiene enfrente, independientemente de todas las variables que juegan un papel importante en el proceso formativo. Al igual que el Siglo XX fue, profesionalmente hablando, el siglo de los médicos, en el que dicha profesión dio un vuelco importantísimo, evolucionando a una práctica basada en la fundamentación científica, el trabajo colaborativo y la mejora continua, el Siglo XXI debe ser el siglo de la profesión docente, en el que seamos capaces de hacer lo mismo que hicieron los médicos en el siglo pasado, es decir, definir y actuar en las aulas con base en la fundamentación científica, el trabajo colaborativo y la mejora continua. Se trata de promover una innovación educativa fundamentada y sostenible, con base en el trabajo entre colegas. Es verdad que hablar de aprendizaje docente colaborativo es hacerlo en contra de la cultura imperante en muchas entidades de educación superior, donde lo común es que cada quién entienda su clase como un espacio cerrado de dominio propio y en el que rara vez se invita a otro colega a participar. Un espacio que se ha llegado a denominar como “la caja negra” o el “sanctasanctorum” del profesorado. En una cultura profesional de esta naturaleza, el aprendizaje docente es aquel que ocurre básicamente de reflexiones personales sobre la propia práctica o aquello que se pueda “pescar al vuelo” en una conversación, en una formación o una lectura. Esto empobrece la capacidad de aprendizaje y dificulta los procesos de desarrollo docente, de innovación y mejora continua de la práctica educativa. Por tanto, lograr el desarrollo de un aprendizaje entre iguales es una conquista a la cual debería aspirar toda

³ Scheffer, M. (2009). *Critical Transitions in Nature and Society*. Princeton University Press.

institución que quiera mejorar su coherencia entre las finalidades del aprendizaje prometidas al alumnado y lo que realmente ocurren en el conjunto de sus aulas.

No puede haber innovación en instituciones fraccionadas, que no sean capaces de generar conocimiento pedagógico común, ya que una condición indispensable de la mejora y la innovación es que pueda garantizar cierta consistencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que siguen los estudiantes al pasar por las diferentes aulas a lo largo de toda su formación, y esto pasa por una práctica colectiva de los docentes que forman parte de una misma institución educativa. Este concepto de *consistencia* obliga a pensar en un proceso formativo que sea institucional y capaz de generar una metodología común entre el profesorado. Por ello, necesitamos forzosamente un modelo que implique a todo el cuerpo docente. En general, las formaciones que se realizan carecen de dicha consistencia porque no están pensadas para realizar una transferencia a las aulas mediante la práctica entre iguales y la reflexión conjunta. Tampoco basta con desarrollar algún grupo de mejora o equipo de innovación, ya que dichas estructuras mantienen pocas interrelaciones entre ellos. Forma cada uno su espacio de trabajo, pero no están necesariamente alineados con un propósito más grande que los pueda abarcar a todos. Son grupos nacidos a partir de iniciativas personales que no necesariamente persiguen un objetivo institucional. En cuanto a los equipos de trabajo, tienen un objetivo en común pero que es sólo de ese equipo y por tanto la experiencia y práctica necesaria para el cambio solo la desarrollan unos cuantos que, se supone, luego explicarán y convencerán al resto de realizar la misma experiencia, pero normalmente esto no sucede, puesto que los demás colegas no han tenido la experiencia y, por tanto, no se ha generado en ningún momento la empatía necesaria ni la urgencia por el cambio.

Superar el individualismo que caracteriza nuestra profesión no es tarea fácil, requiere el desarrollo de estructuras adecuadas donde cada docente se sienta implicado, así como una metodología de trabajo que permita formarse en la acción y en la reflexión con otros. También requiere compartir ciertos valores y objetivos comunes, que van más allá de la propia práctica personal. “Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material, sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso.”⁴. Por tanto, la comunidad profesional de aprendizaje es aquella que se compone de profesionales que comparten una misma visión de lo que quieren conseguir en cuanto al aprendizaje de sus estudiantes, de tal manera que todos sus objetivos, proyectos y formación continua, contribuyen a esta visión compartida. Cuando se desarrolla una comunidad profesional de aprendizaje, los diferentes equipos de mejora están interrelacionados por un referente común, que es transversal a todos ellos, y que permite que cada uno de estos equipos de mejora contribuya a dicho referente, que no es otro que la consecución de las finalidades del aprendizaje, es decir, mantener y mejorar la coherencia entre aquello que esperamos de los estudiantes cuando acaben su formación y lo que hacemos en todas las aulas para que cada uno/a alcance este perfil competencial. En la actual edición del Premio MEIN, podemos encontrar una experiencia particularmente interesante respecto a la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje a nivel universitario: Se trata del Programa ASCENDERE de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Un ecosistema de innovación docente que tiene como principios de diseño, la innovación como parte

⁴ Gairín Sallán, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación. Wolters Kluwer Educación. Pág. 18.

de la formación del profesorado, el aprendizaje a través de la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje colaborativo docente. Para ello, este programa les ofrece a los y las docentes formación en competencias técnico-pedagógicas, convocatorias semestrales y anuales para presentar proyectos de innovación y buenas prácticas, actividades específicas con tiempos, espacios y soporte para poder compartir la práctica, como el Encuentro Café Científico e InnovaTIC, el Observatorio Edutendencia, talleres académicos para reforzar las competencias pedagógico-didácticas, diálogos sobre dilemas éticos, etc.

Las características diferenciales de los modelos educativos innovadores que evalúa y difunde el Premio MEIN, permiten a las instituciones de educación superior desarrollarse como unidades de formación y desarrollo profesional, en las cuales se aproveche el conocimiento con el que ya se cuenta con base en una innovación reflexiva fundamentada. Las ventajas de este enfoque es que se parte de unos fundamentos claros y compartidos, como son los criterios de calidad de la práctica educativa que han sido decididos para cada institución educativa en función de sus propias finalidades del aprendizaje y del conocimiento científico sobre cómo producir dicho aprendizaje. Permite a los docentes trabajar transversalmente para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, adquiriendo una cultura profesional de revisión y mejora constantes bajo criterios científicos enmarcados en la investigación-acción. Esto requiere de las instituciones de educación superior, una evolución en su capacidad de colegialidad participativa, es decir, en la capacidad para compartir la práctica, reflexionar sobre ella y construir nuevo conocimiento pedagógico que sea útil para mejorar e innovar aquello que se realiza en las aulas apoyado por su organización.

Aquellas que lo vayan consiguiendo, encontrarán un espacio para ser reconocidas en esta excelente iniciativa del Premio MEIN y, aquellas que se encuentren en camino de desarrollar su propio modelo educativo innovador, encontrarán una gran inspiración en las experiencias aquí presentadas.

Federico Malpica Basurto

Fundador y director del Instituto Escalae

PREMIO  [20]
INTERAMERICANO [20]
MEIN [MODELOS EDUCATIVOS INNOVADORES]
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRIMERA SECCIÓN:

Las Instituciones de
Educación Superior
Galardonadas:



1 er Lugar



2 do Lugar



3 er Lugar



Mención de Honor

Jurado Internacional

1. Pedro Márquez, Research & International Vicepresident, Royal Roads University, Canadá.
2. Altagracia López F., Coordinadora del Centro de Innovación en Educación Superior, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), República Dominicana.
3. Benito Flores Juárez, Director de la Escuela de Ingeniería y Tecnologías, Universidad de Monterrey, México
4. Katalina Perera H., Directora de Evaluación Académica, Universidad Técnica Nacional, Costa Rica.
5. Javier Torres González, Gerente de Procesos y Calidad, Universidad de Monterrey, México.
6. Norma Juárez, Experta Asociada, Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior/Colegio de las Américas (DIES/COLAM)
7. José Antonio Santander Figueredo, Coordinador de la RED de Innovación Emprendimiento GeneraKnow, Bolivia.
8. María Mercedes Callejas Restrepo, Decana de la Facultad Ciencias Ambientales y de la Sostenibilidad; Directora de la Maestría en Educación Ambiental, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A., Colombia.
9. Henry Alberto Chero-Valdivieso, Director de Cooperación e Imagen de la Universidad Católica Los Angeles de Chimbote, Perú. Director de la Red de Docentes de América Latina y el Caribe – RedDOLAC.
10. Jamine Pozú Franco, Secretaria Académica de la Escuela de Posgrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú.
11. Fernando Daniels, Director Ejecutivo Colegio de las Américas/Organización Universitaria Interamericana (OUI/COLAM)

Dictamen Premio MEIN

La Organización Universitaria Interamericana (OUI), el Programa Colegio de las Américas (COLAM) y la Universidad de Monterrey (UDEM) se complacen en anunciar los resultados de la 3ª edición del Premio Interamericano en Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior (Premio MEIN), llevado a cabo los días 19 y 20 de octubre de 2020 en Modalidad Virtual.

Los Organizadores y promotores de este evento interamericano reconocen el trabajo y compromiso con la mejora de la educación superior de todas las instituciones que participaron en esta tercera edición del Premio MEIN y agradecen su interés en compartir sus logros, desaciertos, retos y desafíos para implementar iniciativas innovadoras que están transformando sus instituciones y su entorno.

El Jurado de la 3ª edición del Premio Interamericano en Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior (Premio MEIN):

Otorga 1º Puesto a la experiencia:

Responsabilidad Social Universitaria: Un modelo de formación aplicada en el pregrado
Presentada por la Universidad de Talca, Chile

Otorga 2º Puesto a la experiencia:

Sistema Institucional de Evaluación de Competencias
Presentada por la Universidad Cooperativa de Colombia

Otorga 3º Puesto a la experiencia:

Programa ASCENDERE: Creando un ecosistema de innovación docente
Presentado por la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Otorga Mención de Honor a la experiencia:

Escuela Internacional de Innovación Social
Presentada por el Tecnológico de Antioquia, Colombia

PREMIO  [20]
INTERAMERICANO [20]
MEIN [MODELOS
EDUCATIVOS
INNOVADORES]
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1er
Lugar

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: UN MODELO DE FORMACIÓN APLICADA EN EL PREGRADO

Paula Francisca Albornoz Bravo

Licenciada/Universidad de Talca/palbornoz@utalca.cl/Chile

Carolina Elizabeth Fuentealba Cordero

Magíster/Universidad de Talca/carolina.fuentealba@utalca.cl/Chile

Paula Andrea Lizana Ortiz

Magíster/Universidad de Talca/plizana@utalca.cl/Chile

Maderline Lissette Grandón Avendaño

Magíster/Universidad de Talca/mgrandon@utalca.cl/Chile

Marlene del Rosario Gutiérrez Urzúa

Magíster/Universidad de Talca/marlgutierrez@utalca.cl/Chile

Paula Andrea Manríquez Novoa

Magíster/Universidad de Talca/pmanriq@utalca.cl/Chile

José Joaquín Núñez Sáez

Magíster/Universidad de Talca/jonunez@utalca.cl/Chile

RESUMEN

La línea académica de Responsabilidad Social del Programa de Formación Fundamental dependiente de la Vicerrectoría de Pregrado de la Universidad de Talca desarrolla desde el 2006 un trabajo transversal en sus 38 carreras, atendiendo a más de 1500 estudiantes solo en el año 2019. Esta línea se compone de dos módulos en el cuarto año de la formación profesional, los que basan su estrategia de enseñanza en la

metodología aprendizaje-servicio, a través de la cual los estudiantes se involucran en actividades que atienden necesidades humanas y comunitarias en distintas instancias reales desde su disciplina, para potenciar su aprendizaje y desarrollo. Para esto los estudiantes forman grupos, a fin de promover el trabajo en equipo y liderazgo, los que son asesorados en cátedra y en tutorías periódicas con una dupla docente especializada. El Programa se vinculan con más de 100 socios comunitarios, establecimientos educacionales, reparticiones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, emprendedores, etc. que presentan variadas necesidades y realidades, insertos en la zona de influencia territorial de la Universidad atendiendo a diferentes comunas en 5 regiones diferentes del país. Los estudiantes diseñan un proyecto de intervención a partir de una planificación participativa en conjunto con las comunidades, para contribuir a los desafíos que estas tienen, adoptando criterios de responsabilidad social, sustentabilidad e innovación social y considerando aspectos sociales, culturales, éticos y ambientales que influyen en la problemática, a fin de aportar a las comunidades con las que se relacionan: herramientas, habilidades y conocimientos que ayuden a la mejora y el cambio.

Palabras Claves:

Aprendizaje-servicio, socios comunitarios, responsabilidad social, sustentabilidad, pregrado.

ABSTRACT

The academic line of Social Responsibility of the fundamental training program dependent of the Undergraduate Vice Rectory of the University of Talca has developed since 2006 a transversal work with their 38 degree schools, giving service to more than 1500 student just on 2019. This line is composed of two modules, in the fourth year of the professional training, they base their strategy in the Service-Learning methodology, through which the students get involved in activities that attend human and communitarian needs from their disciplinary knowledge in different real life scenarios to maximize their learning and development. In order to accomplish this, and reinforce leadership and teamwork, the students form groups that receive supervision in classes and in personalized tutorships with specialized professors. The Program connect with over a 100 community partners, schools, government programs, NGO's, business owners, entrepreneurs, etc. with different realities and needs and that also are part of the territorial area of influence of the University, reaching different districts in 5 regions of the country. The students design a social intervention project along with the community, through a participatory planification, using social responsibility criteria, sustainability and social innovation, and considering social, cultural, ethical and environmental aspects that may be influencing the challenges and problems. All of this, in order to contribute to the communities with which they are related: tools, skills and knowledge that help them improve and change.

Keywords:

Service Learning, community partners, social responsibility, sustainability and undergraduate.

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

La Ley de Universidades estatales en Chile hace referencia a la formación de personas con espíritu crítico y reflexivo, que contribuyan a forjar una ciudadanía inspirada en valores éticos, democráticos, cívicos, y de solidaridad social, además busca la formación integral y ética de las personas, orientada al desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, que les incentive a participar y aportar en los distintos ámbitos de la vida en sociedad. Este resguardo moviliza a las instituciones de educación superior a alinear sus esfuerzos para habilitar a los y las estudiantes como personas íntegras y adaptables a una variedad de contextos que superan incluso al campo laboral. Este marco, ayuda a comprender que la responsabilidad social, unida al aprendizaje-servicio provoca cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio (Cerna, Brito, Nivin y Taramona, 2020).

La Universidad de Talca está comprometida con el progreso y bienestar del país y la región, en permanente diálogo e interacción con el entorno, tanto a nivel nacional como internacional. Por ello, tiene como misión la formación de personas dentro de un marco valórico de excelencia académica, integridad, tolerancia e inclusión, responsabilidad social, pensamiento crítico, conciencia ambiental, convicción democrática y sensibilidad estética (Universidad de Talca, 2020). En este contexto su Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC) busca desarrollar habilidades básicas, disciplinares y fundamentales explícitamente definidas, permitiendo forjar profesionales competentes e íntegros, capaces de actuar en diversos contextos (Universidad de Talca, 2012). Aquí dos implicancias importantes que destacar, por un lado, la implementación del proceso formativo no está centrado solo en los contenidos sino también, en los procedimientos y las actitudes de los futuros profesionales; y, por otro lado, se visualiza el proceso de enseñanza a partir de las competencias que los estudiantes deben desarrollar en la acción, condicionado por un medio socio-técnico y cultural complejo y variable.

Lo anterior cobra relevancia en el contexto socio – político actual de Chile, marcado por movilizaciones sociales que demandan nuevos escenarios relacionados con valores sociales y con el bien de la comunidad. Estos antecedentes han llevado a repensar la responsabilidad

social: a redirigir el foco de trabajo, diseñar algunas pistas para acciones sustentables y a remirar las desigualdades sociales.

Con todos estos antecedentes, la Universidad de Talca va instalando un proyecto cuya intención es desarrollar y fortalecer las competencias de responsabilidad social en los y las estudiantes, cambiando así el formato típico de la responsabilidad social universitaria como un eje de extensión de las universidades y llevándola a la aplicación en el pregrado a través de su Programa de Formación Fundamental y la incorporación del módulo de Responsabilidad Social.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

La enseñanza universitaria ha requerido que su forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje se adapte, en relación a conceptos particularmente importantes y angulares en el contexto actual de educación superior, como por ejemplo: la amplia heterogeneidad de estudiantes, problemas para integrar y relacionar materias, mostrando un aprendizaje superficial que dificulta la aplicación de sus conocimientos en otros contextos o la transferibilidad de conocimientos (Brown, 2018; Carter, Geerlings y Bhati, 2019). A partir de lo anterior se pone en relieve las necesidades de desarrollar conocimientos tecnológicos, técnicos y disciplinares combinados con capacidades como la de resolución de problemas y el pensamiento crítico, así como también habilidades personales y sociales.

A través de las actividades de formación que los estudiantes tienen en su proceso educativo, incorporan herramientas que se van ensamblando y transformando en un solo activo, el cual se manifiesta en actividades prácticas formativas para el estudiante. En todas ellas los y las estudiantes están ejerciendo habilidades y herramientas adquiridas, pero generalmente en espacios aislados y altamente supervisados, lo que es normal en un proceso de formación rigurosa (Mercer-Mapstone y Kuchel, 2016). Pero para el desarrollo de habilidades para los profesionales del siglo XXI esos espacios a veces no son suficientes (Nagarajan y Edwards, 2014).

Es así como la metodología de aprendizaje-servicio adquiere relevancia ya que fomenta la adquisición de saberes, habilidades, actitudes y valores (Qizi, 2020). A través de este enfoque, el módulo de Responsabilidad Social permite que los estudiantes logren la adquisición de conocimientos disciplinares, fomentando la confianza y el compromiso social. El trabajo

desarrollado a través de esta metodología impacta positivamente en los y las estudiantes en cuanto a la percepción de su rol como agentes de cambio de la sociedad (Rodríguez, 2014).

Así es como los estudiantes de la Universidad de Talca se ven incentivados a potenciar no solo aquello que se remite a lo técnico y disciplinar, sino también a dotarse de competencias que le permitan desenvolverse con naturalidad en variados contextos, en la que los desafíos están orientados a una nueva generación de necesidades como la innovación, la sustentabilidad, entre otras, que aporten a un futuro más próspero.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Ejercitar la responsabilidad social mediante la implementación de proyectos e iniciativas pertinentes para la satisfacción de necesidades de una comunidad, y que evalúan bajo criterios éticos el proceso y los resultados de sus acciones profesionales en la resolución de problemáticas sociales, en virtud promover el desarrollo sustentable de los territorios.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Vincular mediante un socio comunitario a través de iniciativas de servicio solidario que apunten al desarrollo territorial.
- Desarrollar un proceso de intervención social que evidencie las fases de la metodología de proyecto social participativo: diagnóstico - implementación y cierre.
- Comprometer desde el ejercicio ético - ciudadano bajo criterios de responsabilidad social.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La estructura del módulo se configura en un primer semestre con Ética y Responsabilidad Social, como una introducción teórica a los conceptos claves y a las metodologías que se utilizarán en la formación de responsabilidad social. En el segundo semestre el módulo de Responsabilidad Social se presenta en una modalidad práctica: a lo largo

del semestre los y las estudiantes están en permanente contacto con la comunidad, realizando diagnóstico, formulación y evaluación de un proyecto de responsabilidad social de manera participativa junto con los destinatarios y/o socios comunitarios.

La metodología de acompañamiento (Figura 1) consta de actores relevantes que ensamblan recursos, aprendizajes y conocimientos para el despliegue de los proyectos diseñado por los estudiantes. Se evidencia también un proceso metodológico de vinculación con el socio comunitario para el logro de aprendizajes, resguardando la calidad del proceso, la coherencia interna de las estrategias evaluativas y el acompañamiento constante hacia el equipo de trabajo.

Figura 1: Metodología de acompañamiento



Fuente: elaboración propia

En el modelo, los actores que intervienen son estudiantes que cursan el cuarto año de sus carreras de pregrado; los destinatarios, son grupos o personas con quienes los y las estudiantes trabajan directamente para promover su desarrollo y/o bienestar por medio del servicio solidario; el docente de cátedra, es el profesional responsable de implementar el currículo educativo para el desarrollo de la competencia de responsabilidad social en los estudiantes; y el gestor territorial es el profesional responsable de realizar el proceso de diagnóstico y vinculación con los socios comunitarios.

En un primer semestre el gestor territorial realiza la vinculación con los socios comunitarios: realizando el contacto inicial con las instituciones mediante reuniones de trabajo para elaborar un prediagnóstico que permita reconocer de forma óptima cuáles son las necesidades y problemáticas para posteriormente evaluar la factibilidad técnica y de recursos. Luego, los y las estudiantes conforman equipos de trabajo para posteriormente el docente de

catedra procede a la asignación de los socios comunitarios de acuerdo con los intereses de los jóvenes. Posteriormente cada grupo realiza un diagnóstico exhaustivo para reconocer las necesidades y priorizarlas, desplegando el proyecto el cual debe ser ejecutado y evaluado para reconocer los logros alcanzados. Se espera que con ello los y las estudiantes, trabajando en equipo, alcancen a identificar los criterios de responsabilidad social, analizar y diseñar, proponer e implementar iniciativas socialmente responsables como respuestas a necesidades del entorno considerando criterios de sustentabilidad e inclusión, que aportan al desarrollo sustentable del entorno.

Este proceso no se da de forma aislada, a lo largo de éste existen tres instancias que son críticas para potenciar el trabajo, supervisarlos y evaluarlos de forma óptima, a saber:

Durante el primer semestre se realizan clases teóricas como eje de trabajo.

En el segundo semestre las tutorías y el trabajo de supervisión de los proyectos de intervención cobran sentido, estas son realizadas por el docente y personalizadas para cada equipo de trabajo, son además reiteradas a lo largo del semestre para asegurar un buen acompañamiento.

Luego, los y las estudiantes deben elaborar un informe de proyecto donde declaren las necesidades y fundamentos y planifiquen el trabajo sesión a sesión que llevarán a cabo. Notifican semana a semana el trabajo desarrollado y hacen entrega de bitácoras a sus docentes. También se evidencia un proceso de auto y coevaluación. Además de ello, su trabajo en terreno es evaluado a través de pautas específicas en las que se reconoce su desempeño a nivel actitudinal, para sondear como los comportamientos de responsabilidad social han sido integrados; esta evaluación se hace de forma directa con la parte representante de los socios comunitarios y destinatarios quienes evalúan el desempeño de los estudiantes en terreno. En adición a esto, los estudiantes deben comprometer diversos productos o servicios que puedan ser sustentables en el largo plazo o que sirvan de evidencia o insumo para las instituciones y organizaciones con quienes se relacionan.

Finalmente, se llevan a cabo procesos de aseguramiento de la calidad a través de encuentros de socios comunitarios, una instancia anual, donde se reúnen todos los socios en conjunto con los estudiantes y se reconocen las experiencias y desafíos en conjunto, además de constantes evaluaciones y encuestas de satisfacción tanto para los estudiantes como para los socios comunitarios a fin de reconocer brechas o dificultades y seguir mejorando los procesos.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

Al considerar la evolución de los últimos años, en la Tabla 1, los resultados muestran que entre los años 2015 y 2020 se han desarrollado un total de 2282 de iniciativas de Responsabilidad Social, además de haber trabajado con al menos 8463 estudiantes de la universidad.

Tabla 1 - Cifras Módulo de Responsabilidad Social 2014 al 2020

	Año							Total
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Iniciativas	221	334	377	345	352	329	324	2282
Estudiantes	689	1037	1260	1362	1408	1277	1430	8463
Destinatarios	-	-	2413	2650	6000	8800	-	19863

Fuente: Elaboración propia

Durante el año 2019, bajo una modalidad presencial de trabajo se desarrollaron 329 proyectos, teniendo como destinatarios directos a un total de 8800 usuarios y cuyas áreas de intervención se pueden clasificar en tres grandes grupos:

- Necesidades sociales: inclusión, migración, género, diversidad, adultos mayores, infancia, juventud, las que en conjunto alcanzan un 63,0% de las iniciativas.
- Desarrollo productivo: en el que se trabaja con microempresarios, agricultores y emprendedores, cuyos proyectos representan al 28,1%.
- Medioambiente y cuidado del entorno: Las que llegan a un 10,5%.

Para la implementación del módulo durante el 2020 los y las estudiantes durante todo el proceso de intervención ejecutaron 324 iniciativas.

Respecto del despliegue territorial, la vinculación y articulación del trabajo se puede establecer que se ha logrado componer una red de 145 socios comunitarios, en su mayoría pertenecientes a diferentes organizaciones de la sociedad civil, servicios públicos del Estado, municipios, ONGs, corporaciones, escuelas, pequeñas empresas y emprendedores, en al menos cinco regiones de la zona centro sur del país. Esto debería ir al final o al inicio.

Dado la metodología de enseñanza-aprendizaje, se logra identificar dos grandes dimensiones donde los módulos han podido aportar a las competencias de los estudiantes: la primera se relaciona con que los estudiantes son capaces de mejorar sus habilidades técnico disciplinares y sus destrezas para el trabajo colaborativo de los equipos, reflexionando y

enfrentando de manera crítica las problemáticas de su entorno. Y en una segunda dimensión, se aprecia que las iniciativas impulsadas por los estudiantes permiten evidenciar de mejor manera el desarrollo de la competencia de responsabilidad social, manifestándose por medio del diseño e implementación de proyectos que dan respuestas a necesidades concretas del entorno considerando criterios de sustentabilidad e inclusión.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Dentro de los principales aprendizajes generados por el Programa de Formación Fundamental, se puede mencionar que, en este mundo altamente cambiante, globalizado e hiperconectado, surgen desafíos que van más allá de la adquisición de habilidades cognitivas para la vida laboral, encontrando la necesidad de desarrollar habilidades socio conductuales que permitan a las personas desempeñarse en una sociedad dinámica y compleja. Desde el módulo de Responsabilidad Social, esta necesidad es cubierta por medio de la experiencia directa con el entorno comunitario, que propicia un encuentro entre estudiantes y una realidad específica, siendo protagonistas del proceso de desarrollo, buscando resolver problemáticas o potenciando oportunidades, por medio de una relación horizontal y desde una perspectiva co construida, vivenciando así el ejercicio de la competencia.

Considerando la experiencia del ejercicio docente, se puede destacar el perfil de un docente facilitador, sensible a las demandas sociales, políticas, económicas, culturales del entorno, involucrado desde una comprensión empática con la experiencia del estudiante y con la sociedad. Este perfil docente, en concordancia con el MEBC, permite una visión holística del proceso educativo, recontextualiza los aprendizajes de educación formal, integra aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, que se generan en el intercambio docente-estudiantes, en proyección hacia las relaciones externas que pretende alcanzar el modelo, reconoce la importancia de la retroalimentación constante como una herramienta que potencia el proceso de intervención, permitiendo de esta forma lograr una adquisición significativa de las competencias transversales.

Resulta significativo mencionar a otro actor importante dentro de este proceso, el gestor territorial, quien es un articulador responsable de movilizar los recursos que existen en la universidad, acercándolos a la comunidad. Es quien levanta las necesidades territoriales,

interpreta esta realidad y las vincula a las distintas disciplinas, gestiona los procesos internos para que el potencial presente en el equipo de estudiantes se logre desplegar en un ambiente institucional, que responda a las necesidades del quehacer público, privado y/o de la sociedad civil, dando así respuesta satisfactoria a las demandas. Este rol clave, permite que la Universidad se posicione como un agente cercano, que contribuye al fortalecimiento del capital social y comunitario.

Considerando el trabajo que realiza el módulo con la comunidad, se potencia un nuevo rol de vinculación con el medio, estableciendo un proceso bidireccional permanente, donde la experiencia de aprendizaje fluye de manera dinámica desde el equipo de estudiantes hacia la comunidad y desde la comunidad hacia el estudiante.

Si bien se reconocen los avances y logros, también se destacan los desafíos; en este sentido es necesario medir el impacto de las intervenciones por medio del levantamiento de indicadores sociales, aspecto pendiente que está presente dentro del equipo, ya que hoy el quehacer se aboca principalmente a dos grandes objetivos: la docencia y la intervención comunitaria.

Otro desafío ha sido la formación a distancia en tiempo de pandemia, que ha obligado a adecuar el módulo de Responsabilidad Social en los ámbitos pedagógicos, metodológicos y logísticos al contexto de modalidad formación a distancia. Esta adecuación ha velado por garantizar los saberes comprometidos en el currículo, permitiendo que los estudiantes puedan alcanzar los logros de aprendizaje.

Durante todo este tiempo el equipo se ha encontrado aprendiendo y enseñando a la vez, generando autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por medio de la vivencia del módulo de Responsabilidad Social se espera ser un aporte a la vida de los y las estudiantes, a la comunidad que los acoge y al país que les necesita.

7. CITAS Y REFERENCIAS

Brown, L. (2018). Soft Skill Development in the Higher Education Curriculum: A Case Study. IUP Journal of Soft Skills, 12(4), 7-29.
<https://search.proquest.com/docview/2176620714?accountid=14675>

- Carter, M., Geerlings, L. y Bhati, A. (2019). Shifting landscapes in higher education: a case study of transferable skills and a networked classroom in South-East Asia. *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1671801>
- Cerna, L., Brito, C., Nivin, L. y Taramona, L. (2020). Proyectos de aprendizaje-servicio en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria en las Instituciones Educativas rurales del distrito de Independencia, Huaraz, Perú. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 43-61.
- Mercer-Mapstone, L. y Kuchel, L. (2016). Integrating communication skills into undergraduate science degrees: A practical and evidence-based approach. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.11naer.2019.7.434>
- Nagarajan, S. y Edwards, J. (2014). Is the graduate attributes approach sufficient to develop work ready graduates? *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 5(1), 12. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=204825011076855;res=IELHSS> ISSN: 1838-3815.
- Qizi, K. (2020). Soft Skills Development in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*. 8. 1916-1925. [10.13189/ujer.2020.080528](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080528)
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113. DOI: [10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.4115](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.4115). Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/43001>
- Universidad de Talca. 2020. Plan estratégico 2016-2020. Recuperado de: https://www.otalca.cl/content/uploads/2019/04/Plan_Estrategico_2020.pdf
- Universidad de Talca. 2012. Resolución Universitaria 065/2012. Acuerdo N°1326 del Consejo Académico aprueba la propuesta de Modelo Educativo de la Universidad.

PREMIO  [2 0]
INTERAMERICANO [2 0]
MEIN [MODELOS
EDUCATIVOS
INNOVADORES]
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

2 do
Lugar

SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

SIEC

Johann Leonardo Campos Alvarado

Magister/Universidad Cooperativa de Colombia/*johann.camposa@ucc.edu.co*/Colombia

RESUMEN

La Universidad Cooperativa de Colombia, diseña y construye un sistema de evaluación que, de acuerdo con su Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, asegura un fundamento epistémico, metodológico y técnico para desplegar la evaluación formativa al interior de los cursos (evaluación interna) y a nivel institucional (evaluación externa). El sistema construye y aplica instrumentos de evaluación con estándares nacionales e internacionales de calidad, validez teórica y empírica, procesamiento y divulgación, para evaluar las competencias genéricas, transversales y específicas que se desarrollan en los diferentes cursos. El sistema dirige su acción a profesores y estudiantes, es un elemento dentro del sistema de evaluación integral que la universidad diseñó para obtener una evaluación de 360 grados que permita valorar la acción de la universidad frente a su compromiso con el aprendizaje en los estudiantes.

Palabras clave:

Competencias; evaluación; instrumentos; sistema; modelo

ABSTRACT

The Cooperative University of Colombia designs, builds and implements an evaluation system that ensures an epistemic, methodological and technical foundation for the internal evaluation of courses and at the institutional level. The main objective is to provide valid and reliable information on learning outcomes, which allows making decisions aimed at constantly improving the quality of education. The system builds and applies assessment instruments based on national and international quality standards, to evaluate generic, transversal and specific competences that are developed in the different academic programs. Additionally, it promotes this exercise as a permanent training action, promoting learning and moving away from the concept of control and qualification

Keywords:

Competences; evaluation; instruments; system; model

1. ANTECEDENTES

La Universidad Cooperativa de Colombia trazó su camino hacia la excelencia académica, con el propósito de responder a las expectativas de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje en la educación superior, y al llamado de la sociedad que demanda personas cada vez más competentes. En este sentido, la institución desarrolla el Sistema Institucional de Evaluación de Competencias - SIEC, convencida que la evaluación, especialmente en su dimensión formativa, es el mejor monitor para identificar la trascendencia del proyecto educativo de la universidad, observable en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. En su construcción, la universidad se asegura que el sistema se encuentre en consonancia con los estándares nacionales e internacionales de calidad en sistemas de evaluación, en búsqueda de trascender los métodos tradicionales de calificación hacia una evaluación objetiva, a partir de procesos científicos e intersubjetivos.

Así pues, la universidad construye el SIEC y lo estructura en torno a los diferentes procesos y momentos en que la evaluación se considera un eje central; de esta manera se establecen cuatro áreas de trabajo, a saber: 1. Pruebas de competencias (diseño de instrumentos de evaluación); 2. Reconocimiento de competencias previas; 3. Rúbrica institucional y 4. Valor agregado.

La estructura del sistema se planea desde la concepción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias de la universidad, y comienza su preparación con la construcción de la base teórica en evaluación y construcción de instrumentos válidos y confiables, para lo cual se establece una estructura funcional: un asesor externo experto, Dr. Daniel Bogoya, un jefe nacional del SIEC, decanos nacionales y grupo de profesores expertos por áreas en todo el país. El SIEC se encarga del diseño y aplicación de instrumentos de evaluación (bloques de contextos e ítems) de competencias genéricas y transversales; así mismo acompaña el diseño de las rúbricas de los cursos bajo las cuales se despliega la evaluación interna. Dicho material se encuentra soportado en marcos teóricos, uno por cada instrumento. El procesamiento de los resultados se hace a partir de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), y una vez aplicadas las pruebas, se hace el análisis de validez empírica de los instrumentos (ítems y constructos), se determinan las escalas y se asignan las calificaciones; finalmente se elaboran los reportes y se comunican a la comunidad académica.

2. JUSTIFICACIÓN

⁵La implementación de un sistema para evaluar el nivel de desarrollo de competencias, con estándares internacionales para el diseño, validación y calibración de ítems, verificación de validez de constructo, generación de escalas y elaboración de reportes en línea para los distintos destinatarios, constituye una herramienta de gestión para el cumplimiento de la misión de la Universidad, en términos de su responsabilidad social, para atender requerimientos de instancias gubernamentales sobre el cumplimiento de estándares mínimos y para lograr el reconocimiento de alta calidad, frente a la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2006). En la perspectiva de acreditación internacional, también será clave contar con un sistema robusto de evaluación en operación, cuyos resultados se utilizan para evidenciar fortalezas y debilidades, constatar la efectividad de las estrategias desplegadas y acometer los ajustes respectivos.

La evaluación basada en instrumentos estandarizados y confiables lleva a que los profesores puedan dedicar su capacidad, tiempo y esfuerzo a la educación de los estudiantes, utilizando los resultados para mejorar las prácticas de aula y lograr un valor académico agregado importante, confiando la evaluación a una dependencia y un grupo de expertos especializados en el campo, que sean responsables de administrar el Sistema en forma técnica, oportuna y eficiente. De este modo, será posible diseñar nuevas estrategias de trabajo en aula, con base en el conocimiento de resultados parciales y acumulados de competencias desarrolladas, así como de las áreas y campos del saber débiles, en especial para casos críticos que no han respondido a las estrategias empleadas. Desde luego, los profesores pueden realizar exámenes adicionales en las aulas, para evaluar aspectos que se consideren necesarios y que escapan al alcance del Sistema; en este caso, la calificación del estudiante puede obtenerse combinando dos componentes: primero, el resultado entregado por el Sistema; y segundo, los resultados de los exámenes adicionales mencionados.

Como consecuencia del enfoque, se retoma la discusión acerca del papel de la evaluación: ¿debe ser formativo, como corresponde al desarrollo de competencias?; o ¿debe ser sumativo, propio de los contenidos? En la perspectiva de un papel formativo, un estudiante que

⁵ (Bogoya, 2019, p. 7). *Arquitectura Conceptual* | Universidad Cooperativa de Colombia.

supera barreras de aprendizaje en un mismo curso, que demuestra progreso intelectual y eficacia en su esfuerzo y dedicación, visible con resultados crecientes en los distintos exámenes que presenta durante un semestre, ¡puede ser certificado con nota aprobatoria! Al respecto, es necesario mencionar la fidelidad del sentido del Sistema con una visión formativa, respecto de las funciones de la evaluación establecidas en el Proyecto Institucional, PI, cuando se señala:

Medir y comparar los logros obtenidos. La evaluación establece el grado de logro de las competencias formuladas por el diseñador del curso. Se trata de observar hasta dónde ha alcanzado el estudiante el horizonte de sentido propuesto. La evaluación establece la situación del evaluado dentro de una escala de valores previamente existente. En el caso de las competencias, lo que se busca es mirar el grado de refinamiento de las mismas. (UCC, 2013, p. 30).

Para cumplir con este enunciado se espera la conjunción coordinada de esfuerzos de los distintos programas académicos, que conduzcan a evaluar las competencias de los estudiantes, mediante criterios institucionales y técnicas robustas, con instrumentos que satisfacen estándares internacionales de validez, al nivel de los ítems individuales y de los constructos definidos. También se requiere implementar protocolos de aplicación y métodos de validación, generación de escalas y asignación de notas que permitan entregar resultados confiables y oportunos, para retroalimentar el estado del proceso educativo a los estudiantes y conocer la efectividad de las estrategias de aula empleadas por los profesores, así como poder llevar registros y realizar estudios de tendencias con escalas equiparables (OCDE, 2017; Bogoya, 2008).

3. OBJETIVOS

3.1. General

Como objetivo general se prevé brindar a la comunidad académica información verificable, válida y confiable sobre los resultados de aprendizaje, para permitir a la universidad tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad de la educación de manera constante.

3.2. Específicos

- Diseñar, construir y actualizar permanentemente instrumentos de evaluación que cuenten con validez teórica y técnica, para evaluar competencias genéricas y transversales de acuerdo con el mapa de competencias de los programas de la universidad.
- Identificar la variabilidad de los resultados de aprendizaje a lo largo de la vida del estudiante en la universidad, para aportar en la medición del valor agregado en el proceso de formación; de esta manera reconocer el progreso, retroceso o estancamiento del desempeño de los estudiantes (variabilidad / consistencia), también como indicador de la calidad y eficacia de la acción educativa desplegada por la universidad.
- Usar el sistema de evaluación para reconocer las competencias previas de los aspirantes a los programas de la universidad, a través de la aplicación de los instrumentos dentro de protocolos establecidos de manera colegiada con un comité de validación, conformado por expertos de las áreas y personal del sistema institucional de evaluación de competencias.
- Acompañar y asesorar a los programas en el diseño de las rúbricas de cada uno de los cursos, las cuales sustentan la evaluación interna.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En relación con el desarrollo de competencias de los estudiantes, entre el inicio y el término de un ciclo específico, la evaluación es el monitor de seguimiento para determinar la trascendencia del proyecto educativo y poder gobernar acciones de mejoramiento. En la perspectiva referida, la Universidad implementó el SIEC en el año 2016. En el primer semestre, conformados los equipos respectivos de profesores, se elaboró el marco teórico para los instrumentos que evalúan competencias genéricas de lectura crítica y razonamiento cuantitativo, se definieron tablas de especificaciones con una propuesta de distribución de ítems por campo conceptual (Bourdieu, 2002; Vergnaud, 1990) y dominios cognitivos taxonomía SOLO (Biggs, 2005; Hattie & Brown, 2004), se seleccionaron contextos apropiados para las áreas consideradas (van Dijk, 2001; Wilson & Sperberg, 2004) y se construyeron 160 ítems articulados en ocho bloques de 20 ítems cada uno, cuatro bloques para el instrumento de lectura y cuatro para el de razonamiento.

En el segundo semestre se afinó el marco teórico y se avanzó en la construcción de cuatro nuevos bloques, dos para lectura y dos para razonamiento. También en el segundo semestre, se

conformaron equipos de profesores para elaborar el instrumento de evaluación de competencia genérica de comunicación escrita y dos instrumentos de competencias transversales de ingeniería: modelado matemático, simulación y optimización; y formulación y evaluación de proyectos. El Sistema entró en operación en el segundo semestre del mismo año 2016, con la evaluación de tres poblaciones: estudiantes que presentarían el examen Saber Pro en noviembre; estudiantes que ingresaron a primer semestre; y profesores de distintas sedes y programas. Los profesores fueron evaluados en el mes de noviembre, por una parte, y los estudiantes tanto en agosto como en noviembre, por la otra. Durante el año 2017, el Consejo Superior genera la norma interna del Sistema Institucional de Evaluación de Competencia y en desarrollo del acuerdo superior, se mantuvieron los equipos de profesores que venían trabajando y se conformaron ocho nuevos grupos para elaborar marcos teóricos, tablas de especificaciones y los respectivos instrumentos de evaluación de dos competencias genéricas y seis competencias transversales. Durante el año 2018 se mantuvieron algunos equipos, se reestructuraron otros y se conformaron dos nuevos grupos para realizar las tareas propias de los instrumentos de competencias transversales para el programa Crossmedia. (Bogoya, 2019.)

La estructura de diseño de instrumentos a partir de colegiaturas de expertos, lideradas por la jefatura del sistema y por el asesor experto externo, sigue siendo la estructura de acción permanente en construcción de instrumentos, en seguimiento y valoración de la experiencia. En 2019 se construyeron ocho instrumentos para competencias transversales, dos para el área de Ciencias Económicas Administrativas y Contables, dos para programas de salud, dos para ingenierías y dos para Ciencias Sociales. Paralelo a la construcción de instrumentos, desde el año 2016 se han venido aplicando a toda la población estudiantil de la Universidad, dos pruebas en 2016, una en 2017, cuatro en 2018 y dos en 2019, pruebas que han tenido 47.104 aplicaciones por parte de los estudiantes. A partir del 2019 se definió una estrategia para la construcción de las rúbricas para las competencias específicas, las cuales se aplican al interior de los cursos, e inician su proceso de validación teórica para recoger resultados de las prácticas durante el segundo semestre de 2020 y el primer semestre de 2021 y así iniciar la validación empírica o estadística de dichos instrumentos. Dentro del ejercicio de reconocimiento de competencias previas, el SIEC acompañó un caso aplicado de validación de estudios a un grupo de egresados de diseño del SENA, aspirantes al programa de Diseño Crossmedia de la Universidad. Con expertos del programa se construyó un protocolo de validación, para analizar el mapa de

competencias que los aspirantes traían de su formación anterior, utilizando instrumentos del SIEC para validar las competencias que se definieron como validables según los resultados del estudio, en este caso, las competencias genéricas desplegadas en los cursos de humanidades.

En relación con el valor agregado, se han calculado y publicado informes según los resultados obtenidos, especialmente en 2019 se trabajó con un concepto diferente al de valor agregado como se conoce, más como un concepto de variabilidad en los resultados, no solo de entrada y salida según las pruebas externas de Saber 11 y PRO, sino de las diferencias de cada uno de los resultados durante todo el proceso, esto ha generado mayor aceptación por parte de los estudiantes, ya que son ellos mismos los que proyectan la meta para mejorar sus resultados año tras año durante toda su estancia en la Universidad.

Tabla 1. Acciones para el reconocimiento de competencias

Acciones	Descripción
Examen de clasificación, validación y suficiencia mediante pruebas SIEC e ITEP internacional para los cursos de inglés	Acuerdo institucional 459 de 2019
Reconocimiento de competencias previas en reglamento estudiantil	Establecer condiciones de reconocimiento de competencias vía pruebas SIEC (experiencias y estudios previos), certificaciones y convenios
Calibración pruebas SIEC-Saber 11	Análisis de correspondencia entre pruebas
Pruebas de reconocimiento de competencias en Gestión Financiera e Ingenierías	Unidad de reconocimiento de competencias previas: Decanos nacionales, miembros SIEC y profesores (jurados y correctores) Protocolo: 4 bloques, prueba de escritura con rúbrica y sustentación oral con rúbrica
Definición de criterios y procedimientos para la validación de competencias de los aspirantes del SENA al programa de Crossmedia en campus Medellín	Apoyo al documento presentado por la coordinación del programa Crossmedia y la Subdirección académica del campus Medellín, para generar el acuerdo de reconocimiento de competencias previas en acuerdo institucional (protocolo de validación para Crossmedia 2019)

Fuente: Universidad Cooperativa de Colombia. Informe condiciones iniciales. Anexo 20 SIEC

El propósito principal de la acción del SIEC, además de diseñar, construir, aplicar instrumentos y generar reportes, es el de generar análisis permanentes de los resultados al interior de los diferentes cuerpos colegiados como comités de área, comités curriculares, consejos académicos, etc. La dinámica del SIEC se muestra en la siguiente gráfica, la cual resume la actividad desde el 2016.

Figura 1. Sistema Institucional de Evaluación de Competencias SIEC



Fuente: Universidad Cooperativa de Colombia. Informe condiciones iniciales. Anexo 20 SIEC

5. RESULTADOS

A la fecha la Universidad ha transformado el discurso de los profesores y estudiantes frente a la evaluación, toda vez que la comunidad en general ahora comprende y promueve la aplicación de los instrumentos de manera periódica, para conocer los resultados del estado del proceso en cada uno de los estudiantes, también se reconoce el impacto real de la acción institucional.

Se han diseñado y aplicado dieciocho instrumentos que evalúan las competencias transversales, cinco que valoran las genéricas y uno que valora las competencias institucionales. Los resultados obtenidos han mostrado el estado del desarrollo de dichas competencias durante cinco años, y han sido de vital importancia para reorientar y afinar los planes de curso, así como para diseñar nuevas estrategias institucionales que mejoren los procesos más sensibles.

Actualmente se adelanta el acompañamiento y asesoría en la construcción de los instrumentos de evaluación que se usan al interior de los cursos (rúbricas), los cuales evalúan las competencias específicas. Adicional a la construcción de las rúbricas, el sistema continúa con el diseño y actualización de los instrumentos, y se encuentra en la planeación del año 2021.

También se logró apoyar el reconocimiento de competencias previas de un grupo de personas que querían continuar sus estudios profesionales en el programa Crossmedia, provenientes de programas similares que ofrece el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). La Universidad ha caracterizado los resultados de la población estudiantil, el desempeño de los estudiantes por campus, programa, región y competencias. Al 2019, con esta información (nueve momentos de prueba, doce instrumentos aplicados y 47.104 aplicaciones por parte de los estudiantes), se logró observar que la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel multiestructural según la taxonomía SOLO usada por la Universidad. El objetivo principal del sistema se cumple, ya que provee a la comunidad información oportuna y confiable sobre los resultados del desempeño en las competencias que se desarrollan en la Universidad. Los estudiantes reciben en su correo institucional el informe con los resultados, máximo 5 días después del cierre de las pruebas, con información de su desempeño de manera puntual e histórica, con información numérica en escala de calificación, e información cualitativa de lo que implica el nivel obtenido en términos de la complejidad cognitiva de las acciones que demuestra. Además, el estudiante puede observar cómo y dónde se encuentra en relación con sus compañeros de programa, de campus y a nivel nacional.

Al final de cada informe el estudiante obtiene, según la descripción de los niveles previstos en la competencia, una hoja de ruta para que se trace la meta más próxima al nivel obtenido, y así haga de su experiencia de aprendizaje algo más real y alcanzable, de la mano de su profesor, compañeros, familia y en general de la institución. Esta misma información se encuentra en versión dirigida a las directivas académicas, profesores y administrativos en general.

6. EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA

La Universidad anualmente, en el comité de trabajo conformado por la dirección de Gestión de Programas, la jefatura del SIEC, la Vicerrectoría Académica y el asesor experto externo, analiza la experiencia obtenida y las características de sostenibilidad, pertinencia, y resultados arrojados por el SIEC. De manera interna, al término de cada aplicación, los instrumentos se evalúan bajo el procesamiento de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), procesamiento que permite verificar el correcto funcionamiento de instrumento y que arroja información vital para aplicar ajustes, retirar o transformar ítems y finalmente asignar escalas. En

cuanto al Sistema, se han encontrado dificultades en torno a la custodia y almacenamiento de la data, situación que se ha estado revisando con la división de recursos tecnológicos y se está diseñando una manera de lograr transformar la dinámica para que la información sea susceptible de ser gestionada por las plataformas con las que se cuenta actualmente, a partir de desarrollos puntuales de software y en general arquitectura superior de datos, que permita que toda la información tenga un alto grado de seguridad y que, además, sea altamente transaccional. Como resultado de estas evaluaciones, se logró también reducir costos adelantando desarrollos con la plataforma LMS actual, para no incurrir en gastos adicionales de contratación de servicios tecnológicos para desplegar la aplicación de pruebas y la generación de reportes, situación que por dos años generó un importante costo para la universidad. Entre otros, las sesiones de análisis y evaluación han llevado a transformar la dinámica de los encuentros de las colegiaturas para el diseño de los instrumentos, actividad que se ha venido optimizando, a partir del uso cada vez mayor de la virtualidad en uso de sesiones sincrónicas y asincrónicas. Dos de las dificultades más notorias son: la sostenibilidad de los grupos de expertos en las colegiaturas, en términos de mantener una base mínima de profesionales que sean competentes en el diseño de los instrumentos de evaluación bajo las características que el sistema establece, ya que la movilidad de las personas laboralmente hablando, supone un reto para lograr establecer dinámicas muy bien estructuradas que se precien de ser replicables y sostenibles. Como segundo aspecto, es complejo cambiar en la comunidad educativa, especialmente estudiantes y profesores, la visión de la evaluación como un mero ejercicio de calificación, situación que lleva a los estudiantes a pedir una nota por cada momento evaluativo que se despliegue. Hemos logrado cambiar un poco esta visión, y seguimos construyendo una cultura de la evaluación como motor permanente de la discusión académica, en pro de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, y por comprensión elevar la calidad de educación superior.

6.1. DIVULGACIÓN

El sistema llega a la comunidad a partir de una serie de medios según el público al que se dirige. Inicialmente toda la dinámica es observable por la comunidad interna y externa desde el micro-sitio del SIEC alojado en la página web de la universidad; en este espacio se encontrará

información general del SIEC, así como accesos a las plataformas de pruebas, información de las áreas de trabajo y estructura en general. En cuanto a los resultados se divulgan de manera individual a cada una de las personas que aplican a las pruebas, ya sean estudiantes o profesores; estos reportes se entregan a manera de informe sintético en PDF y contemplan información de resultados de la prueba aplicada, así como el histórico de las pruebas anteriores y sus respectivos resultados. Además, se despliegan un reporte cualitativo sobre la descripción del nivel alcanzado y las escalas numéricas correspondientes. Lo anterior llega a cada una de las bandejas de correo institucional, bien sea para los profesores, estudiantes o administrativos. Para las directivas y grupos académicos, se envían reportes a manera de paneles de Power BI, en los que se presenta toda la información condensada estadísticamente y detallada según las necesidades de análisis. Esta información se discute en los diferentes consejos académicos de cada campus y los comités curriculares de cada programa. De la misma manera se entregan consolidados en forma de documento de Excel, para las personas que se encargan de trabajar datos de manera relacional y se generan consultas y diferentes reportes para los sistemas de información internos. La división de comunicaciones también despliega información desde los diferentes medios y redes y promueven el conocimiento de la información general, así como de la importancia que reviste la evaluación.

7. REFERENCIAS

Bogoya, (2019). *Sistema Institucional de Evaluación de Competencias, Arquitectura Conceptual*. Universidad Cooperativa de Colombia.

Universidad Cooperativa de Colombia. Sistema Institucional de Evaluación de Competencias.

<https://www.ucc.edu.co/academia/siec/Paginas/siec.aspx>

Universidad Cooperativa de Colombia, Balance Social Informe de sostenibilidad.

<https://www.ucc.edu.co/institucion/Paginas/balance-social.aspx>

8. AGRADECIMIENTOS

Como participante en la construcción del sistema, coautor de la documentación del SIEC, líder actual del proceso, y finalmente como ponente de la experiencia, debo agradecer a la Universidad Cooperativa por creer en este proyecto, por apoyar incondicionalmente al sistema, y especialmente, por establecer un grandioso equipo que es el responsable de la existencia del SIEC; para:

El Dr. Daniel Bogoya, asesor experto externo y autor de la Arquitectura del Sistema;

El Dr. Manuel Unigarro, Director de Gestión de Programas de la Universidad y líder permanente del SIEC;

La Mg. Beatriz Betancur, Subdirectora de Gestión de Programas y líder académica;

El Mg. Milton Vásquez, líder académico y jefe del SIEC durante tres años;

El Mg. Carlos Restrepo, jefe del Observatorio del Conocimiento y líder del área de rúbricas;

Para todos ellos, y en general a todo el equipo de la Dirección de Gestión de Programas de la Universidad Cooperativa de Colombia, muchas gracias.



PREMIO  [2 0]
INTERAMERICANO [2 0]
MEIN [MODELOS
EDUCATIVOS
INNOVADORES]
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

3 er
Lugar

PROYECTO ASCENDERE. CREANDO UN ECOSISTEMA DE INNOVACIÓN DOCENTE

María Isabel Loaiza Aguirre¹

Ph.D./Universidad Técnica Particular de Loja/miloaiza@utpl.edu.ec/Ecuador

Nuve Liliana Briceño Preciado²

Ing./Universidad Técnica Particular de Loja/nlbriceno@utpl.edu.ec/Ecuador

Angela del Cisne Salazar Romero³

Mgr./Universidad Técnica Particular de Loja/acsalazar@utpl.edu.ec/Ecuador

Dora Isabel Colindres Lozano⁴

Mgr./Universidad Técnica Particular de Loja/dcolindres@utpl.edu.ec/Ecuador

RESUMEN

El Proyecto ASCENDERE nace como una oportunidad de potenciar las competencias pedagógicas de los docentes de la UTPL a través de formación, innovación e investigación de nuevas metodologías de educación y el uso de TIC. Este modelo se centra en la formación integral del estudiante a través de espacios de aprendizaje, con el fin de desarrollar competencias y adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Estas acciones acompañan al profesorado considerando su formación inicial y permanente. Se han diseñado actividades dirigidas a 1278 docentes: Programa de Formación, Proyectos de Innovación y Buenas Prácticas, Encuentro Café Científico, InnovaTic, Pinceladas TecnoPedagógicas, Dilemas Éticos, Debates y Talleres Estudiantiles y Observatorio Edutendencia. El proyecto incorpora tres estrategias trascendentales: Innovación como parte de la formación del profesorado, práctica y reflexión sobre la práctica y aprendizaje en equipo. Hasta la fecha, se cuenta con la participación del 81% del total del profesorado en todas las actividades, de estas se destaca que el 65% participan permanentemente en acciones de formación, resultados que motivan a continuar con la implementación del proyecto. Las acciones de formación inciden en la práctica docente, involucran cambios en las metodologías de enseñanza aprendizaje, nuevos recursos, pero sobre todo, generan la motivación necesaria para que los actores del proceso participen en la construcción del ecosistema de innovación.

Palabras clave:

Innovación docente, formación, universidad, profesorado.

ABSTRACT

The ASCENDERE Project was born as an opportunity to enhance the pedagogical skills of UTPL teachers through training, innovation and research on new educational methodologies and the use of TIC. This model focuses on the comprehensive training of the student through learning spaces, in order to develop skills and acquire knowledge, skills and attitudes. These actions accompany teachers considering their initial and ongoing training. Activities have been designed aimed at 1,278 teachers: Training Program, Innovation Projects and Good Practices, Scientific Coffee Meeting, InnovaTic, Techno-Pedagogical Brushstrokes, Ethical Dilemmas, Student Debates and Workshops, and the Edutendencia Observatory. The project incorporates three transcendental strategies: Innovation as part of teacher training, practice and reflection on practice and team learning. To date, 81% of the total teaching staff has participated in all activities, of which 65% are permanently involved in training actions, results that motivate the continuation of the project implementation. The training actions affect teaching practice, involve changes in teaching-learning methodologies, new resources, but above all, they generate the necessary motivation for the actors in the process to participate in the construction of the innovation ecosystem.

Keywords:

Teaching innovation, teacher training, university, teachers.

1. INTRODUCCIÓN

El nuevo perfil de los estudiantes universitarios y las actuales exigencias de la sociedad, caracterizadas por el fácil acceso a la información, dependencia de la tecnología, alta demanda de competencias profesionales por parte de los empleadores, entre otras, marcan el camino e invitan a las universidades a renovar sus entornos universitarios, comprometiéndolas con el fomento de la innovación y con el desarrollo de buenas prácticas docentes (Amber & Martínez-Valdivia, 2018).

La innovación orienta la implementación de nuevos enfoques de aprendizaje, vinculando a los estudiantes con el mundo real, logrando experiencias profundas e innovadores. Estos enfoques guían a los docentes a emprender nuevas prácticas para la formación de sus estudiantes, desarrollando cambios fundamentales en las estrategias de aprendizaje.

Impulsar la innovación docente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes es una meta presente en la agenda de la mayoría de las IES (López, Pareja y Morillo, 2014). La UTPL incorpora también esta meta, concibe la calidad de la docencia y el desarrollo profesional de sus

profesores como un eje fundamental, es así que una de las directrices claves presentes en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2020- 2025 hace referencia a “Desarrollar una cultura digital en la academia y un liderazgo docente que impulsen la generación de experiencias de aprendizaje dinámico, flexible y transformador”. El Plan señala la importancia y el compromiso que tiene la institución con la formación del personal docente.

Frente a este reto, la UTPL, a partir del año 2015, propone la implementación del Proyecto Ascendere, cuyo nombre forma parte de la premisa “ser mejor que ayer”, y que se plasma en el escudo institucional bajo la frase “Memento Ascendere semper, recuerda superarte siempre”. Este Proyecto nace con el propósito de desarrollar, agrupar y fortalecer iniciativas que potencien competencias técnicas y profesionales de docentes y estudiantes a través de innovación académica, investigación, vinculación y uso de TIC. Incluye estrategias que consideren diversidad de estudiantes en aulas, teniendo presente las modalidades de enseñanza: presencial y, abierta y a distancia. Además, considera la metodología de aprendizaje basada en retos con la finalidad que los estudiantes sean parte de escenarios reales y aprendan resolviendo propuestas bajo los diferentes contextos de actuación.

Dentro de las acciones enmarcadas en Proyecto, a partir del año 2019 se está implementado el Semestre ASCENDERE, el cual tiene como objetivo diseñar “Cátedras Integradoras”, unificando el desarrollo de las asignaturas ofertadas en un semestre o periodo académico determinado, mediante la planificación microcurricular, para lo cual el equipo de docentes responsables de las asignaturas trabajan de forma coordinada respecto a los contenidos, actividades, recursos y evaluación que llevan al desarrollo y resolución del reto planteado.

Los principales desafíos a resolver mediante el desarrollo del Semestre ASCENDERE son: ¿Cómo se llevará a cabo el desarrollo del reto por medio de los espacios teóricos y prácticos comunes de las cátedras? y ¿qué roles específicos asumirán estudiantes y profesores? Para el desarrollo del Semestre ASCENDERE se utiliza la metodología del aprendizaje basado en retos, definido como una experiencia de aprendizaje que se desarrolla en un contexto definido e independiente del aula de clases, donde los participantes deben enfrentar una serie de actividades

que en conjunto resuelven un reto que no puede ser resuelto de forma individual (Olivares Olivares, López Cabrera, & Valdez-García, 2018).

Se parte de una definición institucional de los retos a resolver. Para su diseño y solución se está aplicando el método Outliers School, que es un proceso de ideación ágil, orientado a resolver retos sociales, empresariales, cultura digital, medios de comunicación, entre otros; integra técnicas y herramientas que fomentan el codiseño, bajo la coordinación de mentores (Pardo Kuklinski, 2018).

2. DESCRIPCION DEL PROYECTO ASCENDERE

ASCENDERE genera un ecosistema de innovación, desarrollando las siguientes acciones dirigidas a docentes y estudiantes de UTPL:

- a) Programa de formación docente: ofreciéndoles la adquisición de competencias técnicas, incrementar las calificaciones en su evaluación anual y el reconocimiento laboral;
- b) Convocatorias semestrales y anuales para desarrollar proyectos de innovación y buenas prácticas,
- c) Semestre ASCENDERE: Aprendizaje Basado en Retos
- d) Encuentro Café Científico e InnovaTiC,
- e) Observatorio Edutendencia,
- f) Talleres académicos: donde los docentes se especializan en metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje específicas: Enseñanza Libre de Improvisación, Aprendizaje basado en Productos y en Retos, Estudios casos, Elaboración Recursos Educativos, Clase Invertida,
- g) Debates estudiantiles
- h) Diálogo dilemas éticos, entre otras propuestas que integran cartelera de Innovación.

Considerando diferentes escenarios de actuación de UTPL, ASCENDERE desarrolla propuestas de innovación en sectores del país y en los centros educativos de España, EEUU e Italia, donde UTPL oferta educación a distancia y en la que docentes, desarrollan buenas

prácticas que generan la participación de estudiantes emigrantes de estos países, rompiendo fronteras físicas, culturales y sociales; y fomentando la inclusión educativa.

A través de estas buenas prácticas, se reafirma el compromiso de contar con docentes que inspiren a sus alumnos y formen en ellos un espíritu innovador vinculado con su profesión y convirtiendo los aprendizajes en acciones con calidad, para dar respuestas sostenibles a la sociedad.

3. IMPACTO ESPERADO

Desde el 2015 se implementó el programa, teniendo como visión el desarrollar un amplio impacto que beneficiara a estudiantes y docentes; a través del apoyo de las dependencias de la universidad y expertos visitantes. En el diseño del proyecto bajo las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles 4, 5, 8 se consideraron varias premisas:

- Generar políticas universitarias de apoyo, compromiso y sostenibilidad con la innovación docente.
- Contar con un laboratorio de innovación e investigación docente, con aulas virtuales e interactivas; para que maestros y estudiantes realicen prácticas experimentales, impulsen el trabajo de equipo: inter y multidisciplinario; fomenten el cambio de aprendizaje y adquieran competencias técnicas en escenarios reales.
- Fomentar el trabajo con equipos inter y multidisciplinarios, locales e internacionales que apoyen en diferentes temáticas.
- Potenciar competencias pedagógicas de los docentes a través de innovación académica e investigación en nuevas metodologías de educación y uso de las TIC.
- Mantener despierta la pasión por enseñanza e innovación y minimizar causas de desmotivación.
- Integrar en la práctica docente, los tres elementos complementarios: Evaluación-Formación-Innovación.
- Apoyar a la difusión, visibilidad y transferencia de la innovación a los grupos de interés internos.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Entre los resultados obtenidos, se destacan los siguientes:

- Para el desarrollo del proyecto se cuenta con el [Laboratorio de Investigación e Innovación Docente \(LiiD\)](#), el cual está dotado de infraestructura física y tecnológica. En este espacio docentes reciben asesoramiento y acompañamiento personalizado durante el desarrollo de las buenas prácticas y proyectos de innovación.
- Con el desarrollo de este proyecto se benefician de manera directa todos los docentes de UTPL, más de 45000 estudiantes de Ecuador y 416 estudiantes ubicados algunas ciudades de España, EEUU y Roma. Los resultados del proyecto se transfieren a diferentes sectores de actuación de los beneficiarios directos.
- El Proyecto ASCENDERE a partir del 2015 inicia su implementación atendiendo las expectativas de los siguientes grupos de interés:

a) **Docentes UTPL:** el programa ofrece:

- 1) **Oportunidades de formación con beca del 100% a los docentes de la institución en metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje específicas ;** como parte de las acciones de un ambiente seguro, creativo, innovador y pedagógico adecuado para los beneficiarios; que es uno de los grupos de interés prioritario en la institución.
- 2) **A través del Laboratorio de Innovación e Investigación docente;** se canalizan y fortalecen todas las iniciativas de los docentes, lo que permite que, potencien el aprendizaje y la enseñanza con el uso de las nuevas tecnologías, recursos educativos abiertos, nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje; así como, apoyar a todos los investigadores que intenten explotar nuevas formas de trabajo científico en relación a la mejora de la docencia universitaria.
- 3) **Espacios creativos e innovadores ;** que hacen que su desempeño sea óptimo, genere el trabajo en equipo y todos tengan la oportunidad de formarse, participar en las convocatorias a nivel nacional y que cuente con calidad de vida laboral a través

de ofrecer los incentivos, las herramientas necesarias para desarrollar su trabajo en un ambiente seguro, motivante y libre de discriminación.

b) **Estudiantes UTPL:** que participan en la implementación de proyectos de innovación y resolución de retos reales, a través de las convocatorias semestrales de buenas prácticas de innovación docente y por medio de estas, los alumnos aprenden, planifican, desarrollan, resuelven problemas reales del entorno; con el acompañamiento de los docentes y son evaluados en las competencias para contribuir con su perfil de egreso. Los estudiantes integran equipos interdisciplinarios en los que por medio del método outlierschool, resuelven retos presentados por el sector externo, su participación desarrolla en ellos varias competencias: trabajo en equipo, liderazgo, resolución de conflictos, creatividad e innovación, entre otras. Así mismo, se abre la oportunidad para que estudiantes que han emigrado a otros países puedan formar parte de estos proyectos y aprovechen el conocimiento adquirido por sus docentes.

c) **Alianzas público privadas:** con los que se trabaja por medio de convenios interinstitucionales que tiene la UTPL con más de 15 universidades y organismos internacionales que apoyan en temas de: a) Enseñanza y aprendizaje, b) Investigación, vinculación y gestión de proyectos, y c) Cultura organizacional (identidad, valores y competencias). Todos los aliados participan en reuniones presenciales y virtuales para coordinar y planificar las acciones que se realizarán en cada período académico. Estos equipos multiplican y potencian el ecosistema de innovación en las áreas del saber, adquieren experiencias, pueden replicar las buenas prácticas y proyectos de innovación y desarrollar investigaciones para transferir a sus comunidades.

d) **Participantes externos:** el programa ha sido replicado gratuitamente en empresas y otras entidades de diferentes niveles educativos, con el fin de dotarles con capacitaciones, reforzar conocimientos y aprendizaje en tecnologías y herramientas virtuales, lo que permite que estén preparados para dar una mejor educación de calidad, atendiendo a las necesidades de formación identificadas.

- A través de la iniciativa Semestre ASCENDERE, y por medio del aprendizaje basado en retos los estudiantes están participando en ambientes reales y han mejorado notablemente el desarrollo de sus competencias. Hasta la fecha 924 estudiantes han participado en el

componente del Semestre Ascendere, en el que se trabaja en forma coordinada con PRENDHO, Centro de innovación de UTPL. La metodología de trabajo fundamentada en el aprendizaje basado en retos. Se desarrolla por medio de la tutorización y asesoramiento de *Outliers School*, que es una escuela itinerante de ideación ágil para resolver retos de cultura digital y educación. Se han resuelto 29 retos a través de la iniciativa de Semestre ASCENDERE, beneficiando a 12 empresas locales, comunidad de artesanos y pequeños productores y 870 estudiantes que se han visto expuestos a experiencias y necesidades reales de la sociedad.

- Pacto Global Red Ecuador, seleccionó al Programa como una práctica responsable a nivel nacional por su aporte al ODS 4 Educación con Calidad, y sus metas: 4.3, 4.4, 4.5, 4.c, 5.b, 8.3
- En el año 2019, contamos con la participación de 353 docentes en proyectos de innovación, manteniendo una equidad de género representada por 52% mujeres y 48% hombres y en este año han participado 3500 estudiantes.
- Se cuenta con programación mensual que ofrece sin costo: capacitaciones, convocatorias, videos, reforzar conocimientos y aprendizaje en tecnologías y herramientas virtuales como Genially, Canva, Kahoot!, Padlet, Zoom, entre otros. Esta es enviada a toda la planta docente de la comunidad universitaria.
- Otro de los recursos que sirve como medio de transferencia es el sitio web del proyecto <https://innovaciondocente.utpl.edu.ec/> en el cual se da visibilidad al trabajo de los docentes y los resultados de sus proyectos.
- Edición de revista [ASCENDERE](#) con el fin de socializar el impacto del proyecto con los grupos de interés.
- En el 2019, se graduaron 3478 profesionales, que fueron formados por estos docentes que han participado en proyectos de innovación; pero que también a través de las herramientas, competencias técnicas y profesionales, formaron a los estudiantes para dar una respuesta de calidad a la sociedad.
- Para UTPL, este proyecto ha permitido que la institución cumpla con algunos de los criterios para ser reconocidos en los *rankings* universitarios internacionales a **nivel nacional**: *Times Higher Education* con el puesto N° 1, a nivel latinoamericano entre el rango 91- 100 y mundial en 101-200 rango y *QS Starts* puesto N°8.

- En 2018 ASCENDERE recibió el reconocimiento del Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe (PREDALC), auspiciado por OEA, Banco de Desarrollo de América Latina, OEI, Banco Mundial, como una de las mejores Experiencias Innovadoras sobre Formación Docente en América Latina y el Caribe. <https://desarrollodocente.org/es/experiences/71?public=true>

5. MECANISMO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Con objetivos y metas definidas, el 70% de iniciativas innovadoras nacen de acciones: formativas, capacitaciones y talleres; los docentes transfieren conocimientos adquiridos e implementan proyectos de innovación aplicando metodologías - estrategias de enseñanza aprendizaje, analizadas en las formaciones. Para evaluar el Programa de Formación para docentes y su contribución al Proyecto Ascendere, se consideran:

- **Encuesta digital de satisfacción de docentes (por cada formación), valorando la percepción de:** contenidos, expositor, aprendizaje generado, necesidades de formación y toma de decisiones para el diseño del nuevo Programa de Formación. En 2019, participó 65% de planta docente (34% género femenino| 31% masculino). Permitiendo, que el Programa cubra necesidades pedagógicas y de investigación por las cuales fue diseñado. Más del 90%, percibieron con satisfacción los resultados anuales logrados en las formaciones y el cumplimiento de los objetivos planteados.
- **Encuesta digital de satisfacción estudiantil, semestralmente valora:** el desarrollo de la innovación y su percepción sobre su participación en proyecto y la relación con su aprendizaje. Participaron 1247 estudiantes, 36% del total de la población. Entre los resultados: 71% percibe que su participación en el proyecto les permitió mejorar su aprendizaje, 72 % sus aportes creativos contribuyeron a la consecución de los resultados del proyecto, 67% se sintieron desafiados al resolver el reto planteado, 76% estaban muy satisfechos con su participación en el proyecto. Oportunidades de mejora: liderazgo y desarrollar técnicas de negociación con sus compañeros para resolver problemáticas.

- **Encuesta anual para medir:** transferencia de los resultados anuales, satisfacción del profesorado sobre dimensiones de acciones y diseño, aprendizaje realizado, apoyo de la coordinación de titulación, predisposición al cambio, recursos del entorno, feedback estudiantil, reconocimiento institucional y organización personal laboral. Los resultados de una muestra del 46% docentes participantes en acciones formativas en 2018: la percepción más alta es referente al diseño de la formación y aprendizaje realizado, 90% están satisfechos con la formación diseñada para aplicar lo aprendido y se logró mejorar indicadores académicos estudiantiles. La percepción más baja refiere a la predisposición al cambio, por lo que los docentes perciben ciertas resistencias en el departamento y/o titulación para transferir lo aprendido.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

La innovación docente nace en el aula universitaria, por medio de prácticas diarias de cada docente, estas acciones producen cambios enfocados a lograr los resultados esperados. Es probable que, durante la ejecución de las diferentes acciones orientadas a la innovación, se presenten ciertas sensaciones de desmotivación por parte del profesorado, posiblemente esto se debe, entre otros factores, a la influencia de cambios internos y externos que afectan a la institución, y/o a ciertos resultados que se alcanzaron medianamente o no se lograron por parte de la gestión universitaria y del profesorado.

Frente a este hecho, las estrategias para generar ecosistemas de innovación deben mantener despierta la pasión por la enseñanza, desarrollando conjuntamente con los docentes: autoestima, liderazgo, flexibilidad, reflexión y autorreflexión sobre la práctica, adaptación al cambio y trabajo en equipo, esto fomentará el interés del profesorado por mejorar su calidad de enseñanza y la competencia de aprender a aprender durante toda la vida.

Existen políticas internas que apoyan la participación de docentes en eventos nacionales e internacionales con el fin de dar visibilidad a los resultados de innovación, así como para la publicación de artículos en revistas científicas. Además, la participación de los docentes en las diferentes actividades desarrolladas en el proyecto Ascendere tiene una valoración en la

evaluación integral del profesorado; sin embargo, es necesario que se incrementen otros incentivos para motivar y valorar este trabajo.

Para los procesos de innovación es importante la participación de los docentes en redes internacionales, de esta manera se podrá intercambiar experiencias exitosas y generar recursos, los cuales son indispensables para la sostenibilidad de cualquier proyecto de innovación.

La vinculación con la sociedad, generando proyectos cuyos resultados puedan ser utilizados y replicados en diferentes entornos, permiten a las células de innovación generar recursos, y detectar necesidades locales que pueden ser resueltas por medio de innovaciones.

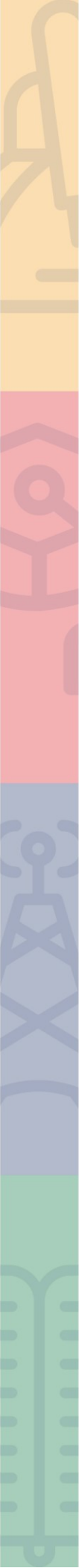
Finalmente, las acciones de innovación integran un proyecto de equipo. El profesorado debe sentirse, de manera individual y colectivamente, protagonista del proceso de cambio para tomar decisiones en diferentes momentos de su desarrollo profesional.

7. AGRADECIMIENTOS

El desarrollo del Proyecto ASCENDERE es posible gracias al apoyo y confianza permanente por parte de las Autoridades de la UTPL y a la participación activa del profesorado, estudiantes y personal administrativos, a todos ellos un especial agradecimiento.

8. REFERENCIAS

- Amber, D., & Martínez-Valdivia, E. (2018). Training in higher education. Challenges and proposals in the university teaching. *Profesorado*, 22(3), 1–8. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7987>
- López, M. C. L., Pareja, E. F. H., y Morillo, M. D. S. (2014). Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria. *Profesorado*, 18(3), 377–391. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84920458280&partnerID=tZOtx3y1>
- Olivares Olivares, S. L., López Cabrera, M. V., & Valdez-García, J. E. (2018). Challenge based



learning: Innovation experience to solve healthcare problems. *Educacion Medica*, 19, 230–237. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.001>

Pardo Kuklinski, H. (2018). PROTOPIA. La contribución de Outliers School a la evolución de la cultura digital, la educación y los medios en Iberoamérica. Retrieved from http://digitalismo.com/wp-content/uploads/2018/04/Metodo_Outliers_-School_20181.pdf

PREMIO  [20]
INTERAMERICANO [20]
MEIN [MODELOS
EDUCATIVOS
INNOVADORES]
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Mención
de Honor

ESCUELA INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN SOCIAL

Carolina Franco-Arroyave

Magíster en Negocios Internacionales, Directora de Internacionalización/Tecnológico de Antioquia-IU/*internacionalizacion@tdea.edu.co*/Colombia

Angie Pamela Charry Gómez

Administradora de Negocios Internacionales, Responsable de Movilidad/Tecnológico de Antioquia-IU/*movilidad@tdea.edu.co*/Colombia

RESUMEN

La Escuela Internacional de Innovación Social- EIIS-, es una iniciativa liderada por el Tecnológico de Antioquia-IU junto con otras Instituciones de Educación Superior – IES- de Colombia, su propósito es potencializar la cooperación local como una herramienta para la internacionalización en casa, con el fin de contribuir a la formación de ciudadanos globales y a la integración regional.

Es un espacio de formación y transformación social centrado en los ODS como marco referencial para crear conciencia y empatía, que busca fortalecer el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación intercultural para la formación de líderes con capacidad de tomar una postura propositiva frente a los retos de la agenda global de desarrollo.

Dirigida a estudiantes de todas las disciplinas, la formación se centra en tres momentos: la contextualización, donde desde los ODS se define la problemática a abordar; la creatividad, donde a través del trabajo en equipos multiculturales y multidisciplinares se proponen soluciones innovadoras, y la estrategia donde estas ideas se transforman en oportunidades viables de emprendimiento con impacto social.

Desde el 2017, la EIIS se desarrolla de manera presencial en la ciudad de Medellín, y su versión 2020 se adaptó a una metodología virtual.

Las Instituciones nacionales aliadas para el desarrollo la EIIS 2020 fueron: el Instituto Tecnológico Metropolitano, la Fundación Universitaria Juan N. Corpas y la Fundación Universidad de América.

Palabras clave:

Escuela de Verano, Innovación Social, Objetivos de Desarrollo Sostenible, Emprendimiento Social, Creatividad

ABSTRACT

The International School of Social Innovation- ISSI, is an initiative led by the *Tecnológico de Antioquia-IU* with other Higher Education Institutions- HEI in Colombia, its purpose is to enhance local cooperation as a tool for internationalization at home, to contribute to the training of global citizens and regional integration.

It is a learning scenario for social transformation focused on the SDGs as a reference framework to create awareness and empathy. It seeks to strengthen the development of 21st-century skills, such as critical thinking, creativity and intercultural communication for the training of leaders with the capacity to take a proactive stance in the face of the challenges of the global development agenda.

For students of all disciplines, the training focuses on three moments: contextualization, where the problem to be worked on is defined from the SDGs; creativity, whereby working in multicultural and multidisciplinary teams, students propose innovative solutions; and the strategy where these ideas are transformed into viable opportunities for entrepreneurship with social impact.

Since 2017, the ISSI has been developed in the city of Medellín, and its 2020 version was adapted to a virtual methodology.

The national partners for the development of the ISSI 2020 were *Instituto Tecnológico Metropolitano*, *Fundación Universitaria Juan N. Corpas* and *Fundación Universidad de América*.

Keywords:

Summer school, Social Innovation, Sustainable Development Goals, Social Entrepreneurship, Creativity

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

El Tecnológico de Antioquia-IU es una institución universitaria pública Acreditada en Alta Calidad por el Ministerio de Educación Superior, ubicada en la ciudad de Medellín. Actualmente, cuenta con más de 12.000 estudiantes en 26 programas de pregrado y 9 de posgrado. El TdeA tiene la misión de formar personas comprometidas con el desarrollo del departamento y del país, en los niveles de formación técnica profesional, tecnológica, profesional universitario y de formación avanzada, desde un Proyecto Educativo Institucional que potencializa la construcción de conocimiento, fomenta el espíritu humanista, crítico e investigativo, la responsabilidad social y el desarrollo sostenible.

El Instituto Tecnológico Metropolitano – ITM, es una Institución Universitaria de carácter público y del orden municipal, Acreditada en Alta Calidad por el Ministerio de Educación Superior, ubicada en la ciudad de Medellín. Ofrece el servicio de educación superior

para la formación integral del talento humano con excelencia en la investigación, la innovación, el desarrollo, la docencia, la extensión y la administración, que busca habilitar para la vida y el trabajo con proyección nacional e internacional desde la dignidad humana y la solidaridad, con conciencia social y ambiental.

La Fundación Universitaria Juan N. Corpas (FUJNC), es una Institución de utilidad común y sin fines de lucro, comprometida en la constante búsqueda de la excelencia en la capacitación profesional, investigativa y de servicio social que requiere el país, ajena a la política activa, e inspirada en los altos y altruistas fines y derechos referidos a la persona humana y a su formación integral. Tiene la misión de contribuir al desarrollo de la persona de manera integral y pertinente, con sentido humanístico, ecológico y social, dentro del marco de la Excelencia.

La Universidad de América cuenta con más de tres mil estudiantes activos, más de veintitrés mil graduados, 10 programas de pregrado, 8 especializaciones, 6 maestrías y un amplio portafolio de programas de educación continua. Su misión es impartir docencia, adelantar investigaciones y hacer labor de extensión universitaria y educativa de manera integral. Atender al respeto de la dignidad humana, a la defensa de la libertad responsable, al culto de los valores del espíritu, a los dictados de la ciencia y de la cultura y a los postulados de la civilización cristiana.

Las cuatro instituciones que hacen parte de este proyecto, tienen como factor común, una población estudiantil proveniente de familias de bajos recursos. En el caso del Tecnológico de Antioquia-IU el 98% de sus estudiantes pertenecen a familias de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3; teniendo en cuenta esto, las oportunidades de internacionalización a través de la movilidad nacional e internacional de los estudiantes se hace más limitada. Es por esta razón, que las instituciones fortalecen su compromiso con toda la comunidad académica, para brindar opciones de internacionalización en casa que fortalezcan la formación de ciudadanos globales a través de estrategias diferentes a la movilidad internacional, para la cual las barreras económicas son más significativas.

La Escuela Internacional de Innovación Social, surgió de esa necesidad de brindar alternativas y experiencias de impacto para nuestras comunidades académicas y es por ello, que a través de las alianzas estratégicas nacionales e internacionales, se logra la construcción de capacidades colectivas para fortalecer el proceso de internacionalización en casa, a través de escenarios de aprendizaje multiculturales e interculturales, que contribuyan a la formación de los

perfiles globales de los estudiantes. La cooperación local por tanto se convierte en un elemento clave para, a través de las capacidades institucionales y las economías de escala, impactar a más estudiantes y ofertar un programa con altos estándares de calidad.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

El Tecnológico de Antioquia-IU concibe la internacionalización como un proceso transversal de incorporación de la perspectiva global a la gestión académica y administrativa, que a partir del reconocimiento y la valoración del contexto y de la identidad institucional, de región y de país: proyecta la Institución para ser reconocida en el ámbito local, departamental e internacional, garantiza la adquisición de competencias de los estudiantes para el desarrollo de su perfil internacional y así participar en la resolución de problemas propios de su entorno, mejora la capacidad institucional para responder a los cambios que propone la sociedad del conocimiento, explora nuevos escenarios internacionales para el intercambio, las relaciones de cooperación y el fortalecimiento académico (Tecnológico de Antioquia-IU, 2019).

Partiendo de este enfoque y del objetivo de formar estudiantes con competencias globales, siendo estas entendidas como la capacidad para examinar local, global e interculturalmente los problemas, para entender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otros, para participar en interacciones efectivas con personas de diferentes culturas, y para actuar por el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible (OCDE, 2019). Este espacio de formación alternativo permite el fortalecimiento de estas competencias toda vez que se logran incorporar diversas visiones y perspectivas a través del trabajo en equipos diversos para la construcción de soluciones a los retos del desarrollo sostenible. El mismo diseño curricular del programa es una muestra del valor agregado generado con la interdisciplinariedad, pues es el resultado del trabajo colaborativo de diversas áreas de conocimiento como lo son la salud pública, el urbanismo, la administración, entre otras. Por su parte, para los escenarios de aprendizaje, se capitaliza la movilidad nacional e internacional entrante para generar espacios interculturales y diversos que permitan a los estudiantes locales conocer un poco de más de otras culturas y desarrollar las habilidades que les permitan interactuar efectivamente en dicho contexto.

Para nuestras instituciones, es parte de su misión el contribuir a la formación de futuros profesionales desde la educación para el desarrollo sostenible, entendida desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, como *“el aprendizaje a lo largo de toda la vida y forma parte integrante de una educación de calidad, integral y transformativa que atañe al contenido y el entorno y los resultados del aprendizaje, como también la pedagogía. Logra su propósito transformando a la sociedad”* (UNESCO, 2019). Por esto la EIIS se centra en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que por medio de su contextualización y su socialización y de los diferentes desafíos sociales que se presentan actualmente, se logra una sensibilización en los participantes, despertando así el interés y la motivación para convertirse en agentes de cambio dentro de sus comunidades, logrando hacer frente a los diferentes retos establecidos en las agendas locales y globales de desarrollo.

A través de la innovación, orientada hacia *“la satisfacción de necesidades humanas no cubiertas; la búsqueda de soluciones efectivas para problemas y desafíos de la sociedad que una mejora respecto a las condiciones anteriores; la creación de valor social; la introducción de una serie de cambios en la gobernanza; el incremento de la participación, en especial de los grupos más vulnerables”*. (Arenilla y García, 2013, p.24), se desarrolla una herramienta que le permite a los participantes proponer soluciones innovadoras a problemáticas sociales identificadas, adoptando estrategias empresariales con el objetivo de contribuir al bienestar social a través del desarrollo de habilidades emprendedoras. De esta manera, el estudiante no sólo explora su potencial transformador para su comunidad, sino que ve en el emprendimiento social una alternativa viable para su futuro y proyección profesional.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general:

La Escuela Internacional de Innovación Social tiene como objetivo, ofrecer un escenario alternativo de aprendizaje para generar conciencia de problemáticas sociales, y desarrollar las competencias de ciudadanía global para adoptar una postura propositiva y constructiva frente a las agendas local y global de desarrollo.

a) Objetivos específicos:

- Comprender los objetivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible y el rol individual para su logro.
- Identificar y comprender desde un enfoque multidisciplinario una problemática social con impacto global y local.
- Evidenciar y entender los desafíos en torno a la problemática planteada.
- Desarrollar habilidades del siglo XXI en los participantes para así promover en ellos un rol activo como futuros agentes de cambio en sus comunidades frente a diversas problemáticas.
- Desarrollar una propuesta innovadora para hacerle frente a la problemática planteada desde uno o más de los ODS.
- Generar comunidades de aprendizaje en torno a la innovación social.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Escuela Internacional de Innovación Social es un curso de formación, liderado por el Tecnológico de Antioquia-IU (Medellín), junto con otras tres instituciones del país: el Instituto Tecnológico Metropolitano (Medellín), la Fundación Universidad de América (Bogotá) y la Fundación Universitaria Juan N. Corpas (Bogotá), que unen sus capacidades institucionales individuales para fortalecer los lazos de cooperación local, como herramienta para el fortalecimiento de los procesos de internacionalización en casa, construyendo capacidades colectivas que apunten al cumplimiento del objetivo común de contribuir al desarrollo de la internacionalización de la Educación Superior en Colombia. Así las cuatro instituciones ponen al servicio de la EIIS, sus fortalezas disciplinares, talento humano, tecnología, capacidades instaladas y recursos financieros que permitan la generación de economías de escala.

Este programa es un escenario alternativo de aprendizaje que soporta su quehacer académico basado en la metodología del aprender – haciendo, en el que resaltan estrategias pedagógicas como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje conectivo, a través de la construcción de redes de conocimiento. Así mismo, la EIIS se entiende como un espacio de formación, que proporciona elementos teóricos, metodológicos y prácticos relacionados con

proyectos de innovación y transformación social, enfocados en generar soluciones a problemáticas sociales. La EIIS busca fortalecer el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la resolución de problemas, la visión multicultural e incluyente, entre otras; para la construcción del perfil global de los estudiantes y su formación como líderes con capacidad de tomar una postura propositiva frente a los retos que se le presenten en el día a día, capaces de construir de manera conjunta y colaborativa emprendimientos sociales que impacten en la transformación y desarrollo de sus comunidades. Su público objetivo son los estudiantes de pregrado y posgrado de todas las disciplinas de las cuatro IES organizadoras y estudiantes extranjeros provenientes de instituciones aliadas.

La Escuela Internacional de Innovación Social, se desarrolla en un período de dos semanas y se compone por los siguientes módulos liderados por docentes de las instituciones participantes:

1. Contextualización: los participantes identifican los Objetivos del Desarrollo Sostenible incluidos en la Agenda de Desarrollo 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, enmarcado en las ciudades, el territorio y la cultura, además de esto, identifican los compromisos globales, así como los desafíos actuales en pro del bienestar de la población mundial, generando sensibilización sobre dichas problemáticas. Desde este primer momento, se conforman los equipos de trabajo, los cuales son multiculturales e interdisciplinarios y como primer entregable, identifican y establecen la problemática social que desean trabajar durante el resto de la formación, centrado en uno o varios de los ODS.
2. Ideación: a través de conceptos básicos, reconocen el proceso creativo de generar, desarrollar, proponer y comunicar nuevas ideas, que les permiten plantear una solución innovadora a la problemática identificada en el módulo anterior.
3. Formulación de proyectos: en este último módulo los equipos de trabajo recopilan toda la información desarrollada en los módulos anteriores, permitiéndoles identificar el plan de trabajo para cumplir con el objetivo de la propuesta, el modelo de negocio, el plan de direccionamiento estratégico y la viabilidad financiera del proyecto.

Por último, los participantes realizan sus presentaciones finales a través de un *Elevator Pitch*, donde cada equipo de trabajo cuenta con un espacio de cinco minutos para socializar y presentar sus propuestas ante los jurados, quienes tienen en cuenta los siguientes criterios para evaluar los proyectos:

Tabla 1 – Criterios de evaluación de los proyectos

Ítem	%	Criterio
Problema / Necesidad	20	Marco de referencia (planteamiento del problema)
		Población beneficiada
		Contexto
Solución del reto	60	Alcance del reto
		Solución innovadora planteada
		Capacidad Creativa
		Impacto del reto en la comunidad de incidencia
		Sostenibilidad del reto
Gestión administrativa	5	Replicabilidad del reto
		Presupuesto
PITCH	15	Estrategia
		Presentación y socialización

Fuente: Dirección de Internacionalización, Tecnológico de Antioquia-IU (2020)

Complementaria a la formación académica, los participantes atienden a actividades culturales, que permiten también generar en ellos una sensibilización y fortalecimiento de las competencias interculturales. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos, una educación de calidad que se adecúe y adapte a su propia cultura (UNESCO, 2006). Para esto, se generan unos espacios de intercambio y sensibilización donde los estudiantes de diferentes orígenes presentan su región y su tradiciones; se desarrollan foros para compartir comentarios y fotos de diferentes temáticas culturales como son la gastronomía, los sitios de interés, la música, la vida cotidiana; se realizan recorridos turísticos y visitas empresariales (presenciales o virtuales) para que tanto estudiantes extranjeros como locales conozcan la ciudad de Medellín, su historia, su transformación y su ecosistema de emprendimiento e innovación; y por último se ofrecen dos clases sobre expresiones de la cultura colombiana tales como baile, música o cocina tradicional.

La EIIS se ha convertido en una estrategia de relacionamiento local e internacional para la construcción de redes y comunidades entorno a la internacionalización de la educación superior, la innovación social y el emprendimiento. Además de fortalecer el relacionamiento entre las cuatro IES participantes, las cuales tienen una trayectoria de trabajo conjunto en el marco de la Red Colombiana de Internacionalización – RCI, la EIIS les ha permitido a estas instituciones fortalecer la cooperación internacional, ofreciendo a sus instituciones socias la posibilidad de participar en el proyecto como una alternativa de movilidad, de educación continuada y de internacionalización curricular. En sus cuatro versiones, la EIIS ha contado con la participación de estudiantes de las siguientes instituciones extranjeras:

- Bolivia: Universidad Católica Boliviana
- Brasil: Universidade Federal do Amazonas
- Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción
- Estados Unidos: *Des Moines University*
- México: Universidad Politécnica Santa Rosa Jáuregui, Universidad de Oriente, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad del Valle de Atemajac, Universidad Politécnica de Ramos Arizpe
- Perú: Universidad Católica de San Pablo, Universidad de Piura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad Nacional de Ingeniería, Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Además de la cooperación entre instituciones de educación superior, la EIIS ha contado con la participación de diversas organizaciones con las cuales se ha establecido un relacionamiento continuado para éste y otros proyectos:

- Ruta N: centro de innovación y negocios de Medellín, que promueve el desarrollo de negocios innovadores basados en tecnología
- Parque Explora – Exploratorio: taller público de experimentación para el prototipado de ideas y el desarrollo de proyectos
- Créame Incubadora de Empresas: incubación, aceleración y escalamiento de empresas en Medellín

- Turibus: Agencia de viajes y turismo
- Casa Kolacho: Corporación artística de hip-hop (rap, el grafiti y break dance) como elemento de transformación social en la Comuna 13 de Medellín
- Museo Casa de la Memoria: iniciativa del Programa de Atención de Víctimas de la Alcaldía de Medellín para la comprensión y superación del conflicto armado y las diversas violencias
- *Innovation Incubator Holding*: incubadora y aceleradora de empresas con presencia en Estados Unidos e India
- SAPIENCIA: Agencia de Educación Superior de Medellín para la gestión de políticas públicas y de recursos para la formación integral de los ciudadanos
- IAESTE: Asociación internacional para el intercambio de estudiantes para experiencia técnica
- Museo de Antioquia: museo contemporáneo de arte
- Centro de Desarrollo Cultural Moravia: Centro cultural con enfoque comunitario

5. RESULTADOS OBTENIDOS

Desde el año 2017 se desarrolla la Escuela Internacional de Innovación Social. Las primeras tres versiones de la formación (2017-2019), se realizaron de manera presencial en la ciudad de Medellín, durante dos semanas, los participantes recibieron la formación académica teórica, complementada con experiencias prácticas que permitieron conocer el ecosistema de emprendimiento e innovación de la ciudad.

Debido a la situación mundial de salud pública asociada al COVID-19, para la versión del 2020, las instituciones líderes del proceso, decidieron llevar la propuesta de la EIIS a la virtualidad, donde a través de encuentros sincrónicos y trabajo independiente en la plataforma TdeA virtual (*Learning Management System*), docentes y estudiantes pudieron tener una participación activa desarrollando a su vez competencias digitales.

En todas sus versiones han participado un total de 120 estudiantes extranjeros provenientes de Instituciones socias de Bolivia, Brasil, Chile, Estados Unidos, México y Perú. Así mismo, un total de 42 estudiantes colombianos han hecho parte de esta experiencia, que ha permitido la conformación de equipos multidisciplinares y multiculturales, la co-creación a

través del trabajo en equipo, la resolución de conflictos, el fortalecimiento de habilidades comunicativas y el desarrollo de capital relacional tanto entre estudiantes, como entre docentes e instituciones.

La EIIS ha permitido la formulación de más de 30 proyectos con impacto social, gracias al acompañamiento de los docentes líderes de la escuela. Cabe aclarar que la EIIS no tiene el objetivo de incubar proyectos o emprendimientos, sino generar en los estudiantes un interés y una motivación para emprender en un futuro y de esta forma contribuir al desarrollo de sus comunidades, impactando y transformando, desde una perspectiva *glocal*.

Como aspecto a destacar en la última versión de la EIIS, el equipo ganador, fue acreedor a una asesoría y acompañamiento de manera virtual por parte de expertos internacionales de *Innovation Incubator Holding LLC*, una incubadora con presencia en Estados Unidos y en la India. Este acompañamiento se brindó con el propósito de fortalecer su idea de negocio y sus habilidades emprendedoras para éste o futuros proyectos.

Tabla 2 – Estudiantes participantes de la EIIS

	2017	2018	2019	2020
Nacionales	4	10	10	18
Extranjeros	30	18	30	42
Total	34	28	40	60

Fuente: Dirección de Internacionalización, Tecnológico de Antioquia-IU (2020)

Gracias al impacto, al cumplimiento de los objetivos de la formación, a la satisfacción de los estudiantes participantes y al mejoramiento continuo del proyecto, la EIIS se ha logrado consolidar como parte de la oferta académica permanente con componente internacional en cada una de las instituciones, fortaleciendo así el proceso de internacionalización en casa y de movilidad entrante en la institución y sus programas académicos. Estos resultados han permitido que a cada versión se sumen más instituciones extranjeras a través de la postulación de sus estudiantes, logrando un reconocimiento y posicionamiento de la EIIS, a nivel nacional e internacional y contribuyendo a las estrategias de diplomacia académica, posicionamiento y reputación institucional.

A continuación, se presentan algunos comentarios del proceso de evaluación de satisfacción de los participantes de la versión 2020:

- *“Excelente Escuela de Innovación ya que acerca a los estudiantes a involucrarse en el mundo del emprendimiento en diferentes áreas”.*
- *“Estoy agradecida de esta instancia ya que aportará significativamente en mi carrera”.*
- *“Excelente contenido, maestros dedicados y que poseen gran conocimiento en su carrera. Siempre intentaron darnos no solo lo teórico sino ejemplos de cómo llevarlo a la vida cotidiana. El acercamiento al conocimiento de una nueva área me ha dado una nueva perspectiva”.*
- *“Me encantó como dieron las clases los profesores, como abordaron algunos temas en los que no estoy familiarizada y fui capaz de entenderlo de una manera muy sencilla”.*
- *“Esto fortalece los conocimientos para la vida personal, académica y profesional, los contenidos son variados y multidisciplinar”.*

La experiencia con la EIIS ha generado un acervo de conocimiento para la formulación, ejecución y evaluación de escuelas internacionales en cooperación local, gracias al cual, el Tecnológico de Antioquia-IU y el ITM han desarrollado dos modelos más de escuelas internacionales: La **Escuela de Verano para Jóvenes Investigadores**, en el marco del programa DELFIN - Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico y la **Escuela Internacional de Invierno de Sustentabilidad, Investigación y Creatividad**, desarrollada en doble vía entre México y Colombia con la Universidad Politécnica Santa Rosa Jáuregui y la Universidad Politécnica de Ramos Arizpe.

En el Tecnológico de Antioquia – IU, la EIIS se ha integrado de manera permanente al Plan de Internacionalización de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas como una estrategia de aprendizaje conectivo, internacionalización del currículo, oferta académica con perspectiva internacional y como estrategia de inclusión de los ODS en los planes de estudio y la formación complementaria.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Como estrategia de internacionalización en casa, la EIIS ha permitido generar escenarios de aprendizaje intercultural aprovechando la movilidad entrante de estudiantes y las tecnologías

de la información y la comunicación, para la creación de comunidades de aprendizaje, así como redes personales que trascienden la temporalidad del curso. Es también un escenario donde se busca fortalecer tanto las competencias de la ciudadanía global como las emprendedoras, ofreciendo a los estudiantes una visión más amplia de sus perspectivas y horizontes profesionales de manera que vean en el emprendimiento social, una proyección de su futuro y de su capacidad de transformar su entorno.

Éste es un proyecto de internacionalización conectiva que también fortalece la construcción de redes intra-institucionales, pues articula el trabajo conjunto de la Dirección de Internacionalización, la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas, la Unidad de Virtualidad, el Centro de Producción y Medios, la Coordinación de Compras y Adquisiciones y la Dirección de Bienestar Universitario. Como se mencionó anteriormente, la incorporación de la EIIS de manera permanente en el Plan de Internacionalización de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas 2017-2020, ha garantizado la continuidad de la estrategia, su articulación en los planes de estudio y en los planes de trabajo de los docentes. Así se constituye en una experiencia significativa tanto para el currículo formal, en los programas que reconocen la participación en la Escuela como evaluación parcial de créditos de asignaturas determinadas, así como del currículo informal, para los programas que ofertan la EIIS como educación continua complementaria al plan de estudios.

Otro gran aprendizaje que nos deja la EIIS es el valor de la construcción colectiva y el trabajo colaborativo. La EIIS nos ha permitido explorar un escenario de cooperación versus competencia, donde las IES decidimos trabajar de manera conjunta en una oferta de escuela internacional para construir sobre las capacidades institucionales, en lugar de competir por los estudiantes internacionales que buscan este tipo de oferta en Colombia. Esto ha generado un flujo constante y creciente de extranjeros postulados a la escuela, la posibilidad de generar alianzas con los socios extranjeros de las IES participantes, desarrollar un currículo enriquecido por las fortalezas disciplinares de cada socio, reducir costos en la ejecución del proyecto y generar una estrategia que tiene impacto en la institución, en las ciudades y en el conjunto del sistema de educación superior.

Por otra parte, resultado del proceso de evaluación también hemos identificado diversas oportunidades para el futuro de esta escuela. Con el propósito de desarrollar proyectos con mayor impacto, se considera la oportunidad de realizar la EIIS con una duración más extensa, de

manera que los estudiantes puedan desarrollar cada etapa del proyecto con mayor profundidad y logrando mayores niveles de desarrollo de las competencias previstas. El modelo intensivo de la escuela disminuye las barreras económicas de la movilidad entrante, considerando el tiempo reducido para los gastos de manutención, pero implica un reto para la calidad del proyecto que puede formularse en un tiempo tan reducido. La oportunidad de realizar la EIIS de manera virtual nos permitirá realizar pruebas piloto para el desarrollo de la escuela en un tiempo escalable entre uno y tres meses.

Así mismo, la experiencia de la EIIS virtual en el 2020, ha llevado a las IES participantes a sostener ambos modelos a futuro, buscando la continuidad de la escuela presencial cuando las condiciones de salud pública estén garantizadas, así como la escuela virtual para brindar acceso a estudiantes extranjeros que no puedan realizar movilidad y fortaleciendo la internacionalización en casa en las instituciones extranjeras asociadas.

Otra oportunidad que surge de la experiencia acumulada en los cuatro años, es la oportunidad de trabajar con retos transferibles al sector real, de manera que los estudiantes puedan trabajar con problemáticas ya identificadas por la comunidad y/o la industria y cuyos resultados puedan ser implementados en el corto plazo para dar respuesta inmediata a dichos retos. Otra proyección para el futuro de la EIIS es su articulación con las unidades de emprendimiento de las IES para contar con una segunda fase del proyecto orientada a la incubación y posible generación de *spin-offs*.

En conclusión, considerando los aprendizajes y oportunidades que la Escuela Internacional de Innovación Social ha dejado a las instituciones participantes, esta se constituye en una buena práctica de internacionalización que puede ser transferida a diferentes contextos institucionales y geográficos. Este modelo de escuela internacional conjunta, ya ha sido replicado por las instituciones participantes para el desarrollo de dos escuelas más en temáticas como son la investigación, la sustentabilidad y la creatividad, demostrando la adaptabilidad del modelo a otras disciplinas y a otro conjunto de socios. Así mismo, gracias a las capacidades ya construidas, la EIIS pudo adaptarse a un modelo virtual para garantizar su continuidad, a pesar de las complejidades de la coyuntura mundial en materia de salud.

Así, este modelo se convierte en una herramienta para la construcción de alianzas estratégicas con IES y otras organizaciones sociales, permitiendo la alineación desde los objetivos de internacionalización, la generación de economías de escala para la sostenibilidad

financiera del proyecto y la construcción y transferencia de capacidades y aprendizajes entre las instituciones participantes. A través de este proyecto se han fortalecido los procesos de cooperación local e internacional, la movilidad entrante nacional e internacional, la movilidad virtual, el posicionamiento y reconocimiento institucional en escenarios internacionales, la internacionalización del currículo formal e informal y la internacionalización en casa.

7. REFERENCIAS

- Arenilla, M., & García, R. (2013). *Innovación social. La integración social en la Administración Pública*. La Coruña, España: Editorial Netbiblio
- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. París, Francia: OECD Publishing
- Tecnológico de Antioquia-IU (2019). Política Institucional de Internacionalización. Resolución 004 de 2019: Consejo Académico.
- UNESCO (2006). *Directrices de la Unesco para la educación intercultural*. París, Francia: UNESCO Sector Educación
- UNESCO (2019). ¿Qué es la Educación para el Desarrollo Sostenible? *UNESCO*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS>

8. AGRADECIMIENTOS

Especial agradecimiento a los coordinadores del proyecto en cada una de las IES participantes que han contribuido al éxito de esta iniciativa y su mejoramiento continuo: César Ernesto Zapata, Coordinador Académico Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas del Tecnológico de Antioquia-IU; Maria Fernanda Vega, Directora de Internacionalización de la Universidad de América; Ruby Múnera, Coordinadora de Proyección de Cooperación e Internacionalización del ITM; y Camilo Forero, Director de Iniciativas Globales de la Fundación Universitaria Juan N Corpas.

Adicionalmente, extendemos los agradecimientos a IAESTE-Perú, por el apoyo en la convocatoria de estudiantes desde el 2017 y a *Innovation Incubator Holding LLC* por el acompañamiento y asesoría a los estudiantes ganadores de la versión 2020.

PREMIO  [20]
INTERAMERICANO [20]
MEIN [MODELOS
EDUCATIVOS
INNOVADORES]
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

SEGUNDA SECCIÓN:

**Experiencias Educativas
Innovadoras en Educación Superior**

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN AMBIENTES UBICUOS DE APRENDIZAJE UNIVERSIDAD EL BOSQUE

Cristian Velandia Mesa

Dr. En Ciencias de la Educación/Universidad El Bosque/

velandiacristian@unbosque.edu.co/Colombia

RESUMEN

La investigación formativa es una cualidad sustancial de la identidad universitaria, y actúa como parte del agenciamiento del aprendizaje y el aseguramiento de la calidad educativa. Desafortunadamente, las experiencias del contexto de desarrollo del proyecto, han revelado una desarticulación entre las prácticas pedagógicas y la formación en investigación, haciendo considerable la intervención de estrategias que permita establecer conexiones claras entre estos dos escenarios. Desde esta óptica, y teniendo en cuenta los informes Horizon, Fundación Mapfre y Telefónica, respecto a las nuevas tendencias de la implementación de las TAC en el escenario educativo, se optó por ejecutar acciones para fortalecer la investigación formativa en los contextos de práctica pedagógica a través de tecnologías de Georreferenciación, Ambientes Ubicuos y Gamificación. La sistematización de las experiencias desarrolladas, argumenta la consolidación de la investigación-servicio como estrategia de formación investigativa en diversos contextos en educación inicial (rurales, inclusivos, académicos). Así mismo, este desarrollo ha sido transferido e implementado en prácticas educativas propuestas por profesores de diferentes unidades académicas de la Universidad el Bosque. Se proyectan nuevas actividades de I+D+i con la incorporación de sistemas expertos en Ulearning que permitan fortalecer el acompañamiento y el seguimiento a proyectos de investigación en cualquier contexto del ámbito colombiano.

Palabras clave

Investigación Formativa, Ulearning, Innovación, Prácticas Educativas

1. ANTECEDENTES

La investigación formativa es un tema trascendental que se ha incluido en las agendas gubernamentales de los países iberoamericanos en la última década. Dentro de este contexto se entiende que la calidad de la educación está asociada a las prácticas investigativas y estas a su

vez están ligadas a la búsqueda, construcción, apropiación y transferencia de conocimiento. Fortalecer la relación de la investigación formativa con las prácticas profesionales es uno de los retos fundamentales de las instituciones de Educación Superior y es, por tanto, un elemento de esencial importancia para la generación de nuevo conocimiento. Actualmente, las nuevas tendencias traen consigo corrientes renovadoras y progresistas que buscan fortalecer las dinámicas formativas con incorporación de tecnologías como el Ubiquitous Learning, Pervasive Learning, Wearables, Gamificación y Realidad Aumentada, desligadas del esnobismo y las persuasiones del mercado. Conforme a ello, el proyecto relata una hoja de ruta que durante su implementación logró consolidar procesos de investigación formativa en diferentes contextos, a través del uso de Ulearning y la Gamificación como agentes de transformación de las prácticas educativas en la Universidad El Bosque y la Universidad de Murcia, focalizando los esfuerzos en la ética, la investigación-servicio, y su impacto a nivel social y cultural.

2. JUSTIFICACIÓN

La formación en investigación es percibida como un campo de acción social indispensable para identificar necesidades y oportunidades que, de manera sistemática promueven la construcción, innovación y transformación de los escenarios educativos. Con la ejecución del proyecto se han promovido dinámicas innovadoras y espacios de apropiación social de conocimiento debido a que, estudiantes y profesores de programas de Licenciatura han llevado a cabo el desarrollo de competencias investigativas y la implementación de estrategias pedagógicas que han transformado ámbitos relacionados con educación rural, educación inclusiva, casas de pensamiento intercultural, entre otras.

La puesta en marcha de procesos de formación por medio de tecnologías de Georreferenciación y Gamificación ha permitido la transformación de la investigación formativa, debido a la diversificación de contextos de prácticas educativas y la implementación de proyectos de investigación a través de la sistematización de sus experiencias en Ambientes Ubicuos Ulearning. Este tipo de experiencias exitosas permitió a la Universidad El Bosque de Colombia ser una de las instituciones de Educación Superior pionera en la implementación de Ambientes Ubicuos en sus procesos formativos y pedagógicos, cuyas acciones se ven traducidas en la formación de profesores a nivel institucional y la creación de líneas de investigación en Gamificación y Ulearning.



Figura 1. Actividades Ubicuas. Análisis Contextual en Bogotá, Colombia.

Fuente: Elaboración Propia.

3. OBJETIVOS

En el escenario de la Educación Superior existen acuerdos frente a la concepción de la formación de investigadores como una cualidad sustancial de la identidad universitaria, donde se abordan temas, actividades y espacios académicos que buscan contribuir al desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes. Esta práctica emerge fruto de algunas consideraciones centradas en el interés de la transformación y el fortalecimiento de los procesos de formación en investigación.

Si bien, existen diversos elementos que invitan a reflexionar frente a la investigación formativa, el primer desafío: Fase 1. Análisis Contextual, estuvo concentrado en la identificación de necesidades, problemáticas y oportunidades, que se manifestaban en el programa de formación en investigación educativa, que se ejecutaba en el contexto de ocurrencia. Dicho análisis conllevó a la reflexión de varios elementos que hacen parte del mejoramiento de los procesos de investigación formativa desde un ámbito pedagógico: competencias investigativas en educación, estrategias de formación en investigación, procesos de acompañamiento y seguimiento, valoración de los procesos de Investigación formativa, consideraciones éticas en investigación formativa, escenarios, ambientes de aprendizaje y contextos de investigación, recursos y herramientas, entre otras.

La investigación formativa debe acudir a todas aquellas acciones orientadas a fortalecer habilidades y conocimientos que permitan a los estudiantes desempeñar con éxito las actividades asociadas a la investigación científica, al desarrollo y a la innovación. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia propone desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico. Desafortunadamente, las experiencias de investigación han revelado una desarticulación entre la práctica profesional y la investigación formativa (en algunos casos es inexistente), haciendo considerable, la intervención de estrategias que permita establecer conexiones claras entre estos dos escenarios. Existen condiciones y elementos relacionados con formación investigativa que no sintonizan en el estudiante un permanente diálogo entre la problemática de investigación contextualizada con su práctica educativa.

Durante la planeación de la práctica se llevó a cabo un análisis de tendencias frente a la incorporación de las Tecnologías para Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), teniendo en cuenta los informes del Proyecto Horizon, Fundación Mapfre y Telefónica. Tales tendencias nos plantean adoptar alternativas de formación que pueden desarrollarse en cualquier momento y lugar a través del uso de dispositivos de Georreferenciación, Ubiquitous Learning y Aprendizaje Situado. La incorporación de este tipo de tecnologías en los procesos de formación en investigación educativa, esta desligada al esnobismo o a las persuasiones de un mercado. La incorporación de las TAC en los procesos de investigación formativa fueron exclusivamente exigencias de carácter educativo.

Resultado de estas consideraciones, se indagaron diferentes estrategias para el fortalecimiento de la investigación formativa; posterior a la revisión documental y teniendo en cuenta las condiciones y necesidades contextuales, se apostó por la sistematización de experiencias como estrategia y método de formación para la investigación y, como una oportunidad para articular la investigación, la práctica y el servicio, en el marco de las dimensiones de las competencias investigativas. En virtud de las anteriores consideraciones, se procedió con una Fase 2. Diseño: que pretendió diseñar, construir y validar un plan estratégico para el desarrollo de actividades y evaluación de la formación investigativa en ambientes ubicuos a través de la sistematización de experiencias.

La Universidad El Bosque hace propio el concepto de investigación formativa y lo describe como una primera manifestación hacia el deseo de construir una educación de calidad. Al hilo de este planteamiento, se ejecutó la *Fase 3*, cuyos objetivos correspondieron a implementar la práctica y *Fase 4*, valorar los procesos de formación posterior a la aplicación del programa.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El programa de formación en investigación educativa que se ejecutó (primera cohorte) y se ejecuta actualmente (segunda cohorte), se desarrolló teniendo en cuenta los siguientes tres componentes: El desarrollo de la práctica conllevó a plantear cuatro fases denominadas análisis contextual, diseño de programa, implementación y evaluación. La implementación del programa caracterizado por la sistematización de experiencias a través de tecnologías de georreferenciación, que establece cuatro momentos no lineales asociados a la fundamentación, reconstrucción, campo y transferencia. Finalmente, la práctica se articula a los niveles de madurez en innovación (TLR) relacionados con la investigación básica, aplicada, generación de nuevo conocimiento y transferencia.

El desarrollo de la práctica incluyó las fases de análisis contextual y diseño del programa, que se construyeron durante 4 semestre académicos, cuyo proceso fue orientado por los docentes investigadores del grupo de investigación afiliado a la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque. Posteriormente se llevó a cabo el proceso de implementación iniciando con una etapa de pilotaje con 30 docentes de la Facultad de Educación, relacionado al uso de tecnologías de georreferenciación.

Posteriormente, se ejecutó la estrategia de sistematización de experiencias en ambientes ubicuos con 26 estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, durante 4 semestre académicos. Mientras la ejecución dos estudiantes se incorporaron posterior al inicio del programa y cuatro no continuaron su proceso de formación, aspecto que no generó cambios sustantivos en el desarrollo del programa. La implementación de herramientas de georreferenciación y sistematización de experiencias durante los procesos de investigación formativa, se desarrollaron en contextos de educación rurales (Calera, Chía), Interculturales (Resguardo Indígena en Amazonas), Hospitalarios, Inclusivos, e Infantiles. La implementación

del programa de formación fue orientada por el coordinador de investigaciones y los docentes del área de investigación de la Facultad de Educación.

El desarrollo de la práctica centró su interés en la transformación y el fortalecimiento de los procesos de formación en investigación en diferentes escenarios de práctica a través de ambientes Ulearning. El nivel de madurez del desarrollo, se describe a continuación procurando tener en cuenta los TLR propuestos por Colciencias para definir el alcance de las actividades asociadas a la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (I+D+i) considerando sus posibilidades:

Investigación Básica: Proyecto de Investigación avalado y financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque en convocatoria interna, cuyo resultado fue el desarrollo del programa de investigación formativa a través de la sistematización de experiencias en Ambientes Ulearning.

Investigación Aplicada: Se construyó y se implementó un ambiente de aprendizaje apoyado en los conceptos de Gamificación y Aprendizaje Ubicuo, para apoyar los procesos de investigación formativa en escenarios de prácticas educativas.

Producto Resultado Generación de Nuevo Conocimiento: 3 Artículos de Investigación publicados relacionados: *La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior* (Revista Comunicar), *The challenge of competencies in training for educational research: a conceptual approach* (Revista Actualidades Investigativas) y *Evaluación de la Investigación Formativa: Diseño y Validación de Escala* (Revista Educare en Preprint). Anexo 3.

Transferencia: La experiencia representó una nueva alternativa para el desarrollo de objetivos, evaluaciones y actividades de aprendizaje; conllevó a implementar procesos de formación a 57 docentes de diferentes unidades académicas de la Universidad El Bosque. Se incorporaron y se implementaron actividades de Gamificación y Aprendizaje Ubicuo en el 85% de los Syllabus de las asignaturas representadas por los docentes formados en el área. Así mismo, se desarrollaron 9 experiencias exitosas de formación en investigación educativa a través de la sistematización de experiencias con la implementación de ambientes de Aprendizaje Ubicuo (Anexo 1), ligadas a temas relacionados con educación rural, inclusión, interculturalidad y robótica infantil. Desarrollo de 2 proyectos de investigación a nivel de Maestría articulados a la Línea de investigación de Ulearning y Gamificación.

Consultoría: En proyección y teniendo en cuenta la experiencia, se pretende a corto plazo vincular a la Facultad de Educación con el sector empresarial, en contextos hospitalarios y nuevos escenarios educativos a través del uso de Ambientes Ulearning y Gamificación. Fruto de la experiencia se construyó la política de investigación formativa y formación para la investigación (Anexo 2). La práctica ejecutada como programa de formación en investigación, ha iniciado un segundo ciclo teniendo en cuenta las fortalezas y aspectos de mejoramiento, para responder a una nueva con cohorte de estudiantes, docentes y directivos.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

El diseño, implementación, seguimiento y evaluación de la práctica, implicó la construcción y validación de instrumentos de recolección de información, que conllevara al análisis del programa desarrollado. Dichos instrumentos están asociados a las fases de desarrollo de la práctica, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación que orientan los procesos. El desarrollo del programa propuesto obligo a la implementación de diferentes fuentes de recolección de información resumida a continuación:

Instrumento	Fase	Participante
1. Guion de entrevista	Análisis Contextual	Docentes Investigadores Coordinadores de Investigación / Directores de Programa /
2. Guion de Grupo de discusión	Análisis Contextual	Estudiantes y Egresados programa de licenciatura
3. Cuestionario Evaluación Micro currículo	Diseño del Programa	Líderes de fortalecimiento curricular
4. Cuestionario Certificación Tecnológica y Pedagógica Ambiente de Aprendizaje	Diseño del Programa	Líderes Tecnologías de la Información
5. Plataforma Virtual / Ulearning	Implementación	Estudiantes del programa de Licenciatura
6. Escala de valoración de la formación en investigación educativa basada en el modelo matemático en torno a las respuestas del ítem (IRT) y adaptada a la escala acumulativa de Guttman	Evaluación de Objetivos de Aprendizaje	Estudiantes del programa de Licenciatura
7. Sistematización de Experiencias	Evaluación de Objetivos de Aprendizaje	Estudiantes del programa de Licenciatura

A nivel de análisis contextual, se reconoce la necesidad de reconfigurar los procesos de investigación formativa en torno a los procesos de valoración, estrategias de enseñanza-

aprendizaje, uso de tecnologías en campo y la articulación entre la investigación y la práctica profesional. Posteriormente, durante la fase de diseño del programa, la evaluación de microcurrículos arrojó un avance significativo en la definición de objetivos de aprendizaje, estructura de contenidos, procesos de valoración, desarrollo de actividades de aprendizaje y bibliografía implementada. Durante la implementación del programa, el uso de tecnologías de georreferenciación articuladas con aulas virtuales, se presentaron resultados positivos que permitieron alcanzar los procesos de sistematización de experiencias en el marco de la investigación formativa. Finalmente, a través de la implementación de la escala de valoración se evidenciaron logros en el desarrollo de habilidades metodológicas, tecnológicas, relacional, ética, crítica y propositiva. Sin embargo, se presentaron acciones de mejora a nivel de la competencia comunicativa relacionada a la escritura crítica y argumentativa.

El programa demuestra tener características de sostenibilidad y adaptabilidad debido a la construcción de contenidos y producción académica desarrollada, inclusión en lineamientos de política institucionales para la formación en investigación y, apropiación por parte de directivos, docentes y estudiantes. El programa presenta un alto potencial de transferencia, ya que puede ser replicable, si se llevan a cabo procesos de instrucción y capacitación previa al recurso humano en atención.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

La experiencia desarrollada fortalece y consolida los procesos de formación investigativa transformadora, debido a que promueve una educación transformadora donde todos los actores (estudiantes, docentes y directivos) pueden reconocerse como agentes de cambio. Así mismo, se potencian competencias investigativas desde las dimensiones del saber, el hacer y el ser, en los maestros en formación en diferentes escenarios de práctica educativa. Como parte del análisis de la evaluación de los ambientes Ulearning en los procesos de investigación formativa, se establecen en los siguientes indicadores:

- Implementación de Ambientes Ulearning: Área de Formación en Investigación: 12 proyectos de investigación formativa.
- Formación Docente: 57 maestros formados en Ambientes Ubicuos y Gamificación (Diferentes Unidades Académicas).

- Apropiación (Número de ambientes implementados): 25 (diferentes áreas de conocimiento).
- Currículos Complementados (Syllabus): 48 Incorporaciones en la planeación de curso, incluyendo actividades y estrategias de evaluación a través Ambientes Ulearning, propiciando una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Incorporación de TAC en escenarios de práctica pedagógica: 1 Ambientes Ubicuos. 1 Ambiente Ulearning articulado con Plataforma Virtual.
- Proyectos de Investigación: 1 Desarrollado, 1 Activo.
- Productos resultados de actividades de Generación de Nuevo Conocimiento: Artículo de Investigación: A1 Colciencias - Q1 Índices JCR Scopus. Socialización de Conocimiento. 1 Congreso Nacional e 2 Congresos Internacionales.
- Transformación de Escenarios de Formación: 2 Escenarios de Práctica Educativa.
- Transformación de Prácticas en Investigación Educativa: 12 Experiencias.

Se lograron fortalecer y consolidar procesos de investigación formativa en diferentes escenarios, a través de la implementación de la Gamificación y Ambientes Ubicuos como agentes de transformación de las prácticas educativas.

- El nivel de madurez de la experiencia, que ha recorrido el camino de la investigación básica, aplicada, producción de conocimiento y transferencia, promovió dinámicas innovadoras y espacios de apropiación social de conocimiento. Esto debido a que, el desarrollo de la innovación consolidó la transformación y el fortalecimiento de los procesos de formación en investigación en los escenarios de práctica pedagógica.
- La puesta en marcha de procesos de formación por medio de tecnologías de georreferenciación y aprendizaje situado, han permitido la transformación de la investigación formativa, debido a la diversificación de contextos de prácticas y la implementación de proyectos de investigación a través de la sistematización de experiencias en ambientes Ulearning.
- La formación en ambientes Ulearning, la apropiación de conceptos de Gamificación, los currículos complementados (en Syllabus), la incorporación de TAC en escenarios de práctica pedagógica, los productos de investigación como actividades de generación de

nuevo conocimiento, y la transformación de las prácticas en investigación educativa, dan cuenta de la transferencia de la experiencia a otros escenarios y ámbitos educativos.

7. REFERENCIAS

- Aparici, R. (2002). Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. [The Myths of distance Education and New Technologies]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 5(1), 9-27, doi: 10.5944/ried.5.1.1128
- Avendaño, W., Vera, G., & Paz, L. (2016). La investigación formativa en las prácticas docentes de los profesores de un programa de contaduría pública. *Cuadernos de Contabilidad*, 17(43), 157-182, doi: 10.11144/Javeriana.cc17-43.ifpd
- Ayala, C. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XXI*, 19(2), 359-381, doi: 10.5944/educXX1.13945.
- Baños, V., Ruth, R., Hurtado, J., & Berlanga, S. (2014). La investigación formativa a través del aprendizaje orientado a proyectos: una propuesta de innovación en el Grado de Pedagogía. *Innovación Educativa*, 24(1), 241-258, doi: 10.15304/ie.24.1586.
- Bejarano, A. G., Angarita, J., & Mesa, C. V. (2013). Implicaciones pedagógicas del uso de las TICs en la educación superior. *Revista de Tecnología*, 12(3), 36-56.
- Botella, J. & Zamora, Á. (2017). El meta-análisis: una metodología para la investigación en Educación [Meta-analysis: a methodology for research in education]. *Educación XXI*, 20(2), 17-38, doi: 10.5944/educXX1.18241.
- Bravo, N. H. (2009), *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning-América latina*. 1-27. Retrieved from: <https://goo.gl/riYbbL>.
- Capacho, J. R. (2013). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales-TIC*. Colombia: Universidad del Norte.
- Chacón Pinilla, R. (2014). Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad? *Itinerario Educativo*, (64), 249-257, doi: 10.21500/01212753.1430

- Chen, C.M., & Li, Y.L. (2010). Personalised Context-Aware Ubiquitous Learning System for Supporting Effective English Vocabulary Learning. *Interactive Learning Environments*, 18(4), 341-364, doi: 10.1080/10494820802602329
- Clavijo-Gallego, M. (2014). Introspección desde la formación para la investigación y la investigación formativa. *Praxis y Saber*, 5 (10), 93-119, doi: 10.19053/22160159.3024.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias (2016). Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación N° 1602: Actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Dey, A.K. (2000). *Providing Architectural Support for Building Context-Aware Applications*. PhD Thesis. USA: Georgia Institute of Technology.
- Durán B. M., & Ion, G. (2014). Investigadoras con éxito en la universidad. ¿Cómo lo han logrado? *Educación XXI*, 17 (1), 39-58, doi: 10.5944/educxx1.17.1.10704.
- García, M. M., & Tirado, M. D. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos*, (15), 97-107.
- [García-González, I., Peña-López, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A., & Haywood, K. \(2010\). Informe Horizon: Edición Iberoamericana. Universidad Oberta de Catalunya.](#)
- Hinojo, F.J., Aznar, I., & Cáceres, M.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad [Student's Perceptions of Blended Learning at University]. *Comunicar*, 33(XVII), 165-174, doi: 10.3916/c33-2009-03-008
- Jones, V., & Jo, J.H. (2004). *Ubiquitous Learning Environment: An Adaptive Teaching System Using ubiquitous technology*. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, & R. Phillips (Eds.), *Beyond the comfort Zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 468-474). Perth, 5-8 December <https://goo.gl/HUHWtN>
- Kim, B., Ha, J.Y., Lee, S., Kang, S., Lee, Y., Rhee, Y., & Song, J. (2011). *AdNext: A Visit-pattern-Aware Mobile Advertising System for Urban Commercial Complexes*. In

Proceedings of the 12th Workshop on Mobile Computing Systems and Applications (pp. 7-12). ACM, doi: [10.1145/2184489.2184492](https://doi.org/10.1145/2184489.2184492)

- Longi-Pedraza, J (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-33, doi: 10.15517/aie.v18i2.33134
- Marcos, L., Támez, R., & Lozano, A. (2009). Aprendizaje móvil y desarrollo de habilidades en foros asincrónicos de comunicación [Mobile Learning as a Tool for the Development of Communication Skills in Virtual Discussion Board]. *Comunicar*, 33(XVII), 93-100, doi: 10.3916/c33-2009-02-009
- Paramythis, A., & Loidl-Reisinger, S. (2004). Adaptive Learning Environments and Elearning Standards. *Electronic Journal on Elearning*, 2(1), 181-194. <http://goo.gl/YcsFvs>.
- Tejada-Fernández, J., & Ruiz-Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. [Evaluation of professional competences in Higher Education: Challenges and implications]. *Educación XXI*, 19(1), 17-38, doi:10.5944/educXX1.12175.
- Sevillano, M.L., Quicios-García, M.P., & González-García, J.L. (2016). Posibilidades ubicuas del ordenador portátil: percepción de estudiantes universitarios españoles [The Ubiquitous Possibilities of the Laptop: Spanish University Students' Perceptions]. *Comunicar*, 46(XXIV), 87-95, doi: [10.3916/C46-2016-09](https://doi.org/10.3916/C46-2016-09)
- Velandia-Mesa, C., Serrano-Pastor, F. & Martínez-Segura, M. (2017). La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior [Formativa Research in Ubiquitous and Virtual Environments in Higher Education]. *Comunicar*, 51, 09-18, doi: 10.3916/C51-2017-01

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA: LA INTERNACIONALIZACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA VIRTUAL

Dra. Mónica Rubiette Hákim Krayem

Académica/Universidad Veracruzana/*rhakim@uv.mx*/México

Dra. Margarita Edith Canal-Martínez

Investigadora/Universidad Veracruzana/*mcanal@uv.mx*/México

Dra. Diana Donají Del Callejo-Canal

Investigadora/Universidad Veracruzana/*ddelcallejo@uv.mx*/México

Dra. Josefa Carolina Fortuno Hernández

Investigadora/Universidad Veracruzana/*jfortuno@uv.mx*/México

RESUMEN

Se expone el Diseño y Reporte del Proyecto Educativo Innovador, aplicado en el periodo escolar agosto 2018 – enero 2019, que describe las estrategias innovadoras planeadas, organizadas e implementadas, en la Experiencia Educativa (EE): Ética Contemporánea, que se imparte en modalidad virtual, a través de la plataforma Sistema de Educación Distribuida (EMINUS), propia de la Universidad Veracruzana (UV). Esta EE forma parte del Área de Formación de Elección Libre (AFEL), con estudiantes de diversos programas educativos, áreas académicas y regiones universitarias. Se fundamenta en las Políticas de Educación Superior, el Modelo Educativo de la UV, los lineamientos de Responsabilidad Social Universitaria, la Guía del Docente, el enfoque por competencias institucional, la complejidad y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's). El propósito es coadyuvar a la formación integral de estudiante con intervenciones innovadoras que favorezcan la perspectiva Internacional e Intercultural para que, al egresar, cuenten con la competitividad laboral -a nivel global y de valores-, necesaria para la construcción de sociedades igualitarias en contextos de convivencia multicultural. Los resultados significativos obtenidos, muestran que el 77% del total de estudiantes

inscritos, entretejieron y mostraron evidencias de desempeño aplicando y reconociendo la trascendencia de la Ética con los ejes de Internacionalización e Interculturalidad, en diferentes escenarios. Lo anterior motiva para continuar la función social de Facilitadoras en la búsqueda de mecanismos dinámicos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes, basados en su propia intervención y construcción del conocimiento -autogestión y autoaprendizaje- que permee su postura ante su entorno social y multicultural con responsabilidad democrática.

Palabras clave:

Innovación pedagógica, Planeación por competencias; Ética; Interculturalidad e Internacionalización.

ABSTRACT

The Design and Report of the Innovative Educational Project is exposed, applied in the school period August 2018 - January 2019, which describes the innovative strategies planned, organized and implemented, in the Educational Experience (EE): Contemporary Ethics, which is taught in virtual mode, through the Distributed Education System (EMINUS) platform, owned by the Veracruzana University (UV). This EE is part of the Free Choice Training Area (AFEL), with students from various educational programs, academic areas and university regions. It is based on the Higher Education Policies, the UV Educational Model, the University Social Responsibility guidelines, the Teacher's Guide, the institutional competences approach, the complexity and the use of Information and Communication Technologies. The purpose is to contribute to the integral formation of the student with innovative interventions that favor the International and Intercultural perspective so that, upon graduation, they have the labor competitiveness -a global and values level-, necessary for the construction of egalitarian societies in contexts of multicultural coexistence. The significant results obtained show that 77% of the total enrolled students interweaved and showed evidence of performance applying and recognizing the importance of Ethics with the axes of Internationalization and Interculturality, in different scenarios. The above motivates to continue the social function of Facilitators in the search for dynamic mechanisms that promote student learning, based on their own intervention and construction of knowledge - self-management and self-learning - that permeates their position in front of their social and multicultural environment with responsibility. democratic.

Keywords:

Pedagogical innovation, Skills planning; Ethics; Interculturality and Internationalization.

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

El Proyecto Educativo Innovador fue implementado en la Universidad Veracruzana (UV)- México, en la Experiencia Educativa (EE) de elección libre Ética Contemporánea que se imparte en modalidad virtual a través del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), dicho sistema considera que:

El Área de Formación de Elección Libre (AFEL), es un espacio de expresión y crecimiento personal que favorece la construcción de la identidad profesional; su importancia radica en la oportunidad que les brinda a los estudiantes de ampliar sus posibilidades de apertura y exploración hacia otros saberes y experiencias de aprendizaje, distintos y complementarios a los de su disciplina y futura profesión; con esto, se contribuye a la consolidación de ciudadanos responsables” (2020, p. s/n).

Los planes de estudio en la UV se estructuran en distintas áreas de formación: Básica, Disciplinaria, Terminal, Optativas y de Elección Libre. La característica principal del grupo objeto de estudio, es que lo forman estudiantes de los últimos periodos escolares provenientes de distintos programas, áreas y de las cinco regiones universitarias, quienes escogieron esta EE de un catálogo de opciones, lo que enriquece el curso por la diversidad de formaciones e intereses.

El curso de Ética Contemporánea se imparte a través de la plataforma EMINUS –propia de la UV- y se aplicó durante el periodo escolar agosto 2018 – enero 2019, con el propósito de aplicar estrategias que impacten, transformen y conduzcan a la innovación del proceso educativo, a través de la integración de los ejes de Internacionalización e Interculturalidad a la curricula, con la intención de potenciar las competencias teóricas, heurísticas y axiológicas de los estudiantes -protagonistas y responsables de su propio aprendizaje-, para que puedan realizar a realizar análisis críticos, creativos y propositivos, de desarrollar e innovar ideas que les permitan concebir explicaciones y transformaciones de la realidad en la que se desenvuelven a nivel regional, nacional, internacional e intercultural, es decir adquirir una formación integral.

Para lograr lo anterior, basamos nuestra práctica docente e implementación del presente proyecto en el reconocimiento que hace la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de que la Educación como un bien social tiene influencia en la formación integral de las personas, el desarrollo y bienestar de las

naciones es incuestionable; por ello, las instituciones de educación superior estratégicamente deben transformarse, innovarse, replantear sus fundamentos y finalidades, como un reto y compromiso de formar universitarios que sean portadores de un nuevo impulso humano y social para responder con pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia a una sociedad a la que se deben (2012).

Tomando en consideración la transformación e innovación en los procesos educativos que contempla el Programa Estratégico 2017– 2021 de la UV, denominado Pertenencia y Pertinencia, el cual describe en sus Ejes Rectorales, las estrategias, programas y líneas de acción que enfatizan, entre otros aspectos, la Internacionalización como la Interculturalidad, como políticas y acciones que se deberán integrar de forma transversal a las funciones sustantivas de la institución: Docencia, Investigación, Difusión y Extensión.

A este reto y compromiso, se suma la función social que los Facilitadores asumimos con nuestros estudiantes. Para ello, consideramos la filosofía del Modelo Educativo Integral (MEI), los lineamientos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la Guía del Docente, el Enfoque institucional por competencias, el pensamiento Complejo y el uso de las Tecnologías de la Información, para comprender la necesidad de implementar innovaciones planeadas, organizadas y concretas, en nuestra práctica docente e incidiendo en el desarrollo de las competencias de los estudiantes con aprendizajes significativos que generen nuevas formas de ser-hacer y convivir.

Además, fundamentamos nuestras acciones con base en el concepto de Innovación institucional que la define como el “conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizadas, con el fin de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas y promover aprendizajes significativos” (Departamento de desarrollo Curricular, 2020, p. s/n).

Asimismo, como docentes universitarios, nos orientamos bajo el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria, marco en el que la UV enmarca:

... el compromiso de enfocarse a la solución de problemas sociales considerando cuatro procesos básicos: formación de ciudadanos conscientes y comprometidos, generación y difusión de conocimientos socialmente pertinentes, gestión ética y sustentable de la universidad y participación social para un desarrollo más equitativo y sostenible (2019, p.20)

Lo anterior, concuerda, además, con la Unidad de Competencia planteada en el programa

de la EE de Ética Contemporánea.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

Esta intervención estratégica responde a lo requerido por las Políticas de Educación Superior y de la función social de las universidades quienes buscan la excelencia académica con visión global y a futuro, para responder a las demandas actuales de la sociedad.

Por ello, implementamos rutas de innovación educativa a través de planeaciones y estrategias didácticas e integramos los ejes de Internacionalización e Interculturalidad, con el fin de que los egresados cuenten con la competitividad laboral a nivel global, tan necesaria para la construcción responsable de interacciones sociales igualitarias en armonía entre los pueblos.

Además, se consideraron los Currículos dinámicos, el uso de tecnologías y de nuevas formas de enseñanza – aprendizaje, enfatizando la Ética, como objeto de estudio, los valores universales y la responsabilidad social, tanto de los estudiantes como en nuestro papel de Facilitadoras, para comprender a los otros y aceptar la diversidad, como fortaleza de convivencia democrática y humana.

3. OBJETIVOS

El propósito fundamental de la EE que se impartió es que los estudiantes analicen, a partir de la reflexión, situaciones reales, problemáticas sociales y estudios de casos en torno a diversos temas, en el que la toma de decisiones con ética los compromete a nivel personal y social. Es así, que se decide implementar acciones concretas, planeadas e innovadoras que permitiera, no sólo el desarrollo de la Unidad de Competencia establecida en el programa de estudios, sino ir más allá en el análisis de realidades donde los próximos egresados se enfrentarán con responsabilidad social individual. Para cumplir lo anterior, planteamos en el Proyecto Educativo Innovador los siguientes objetivos:

General:

-Implementar un proyecto educativo innovador para desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan relacionar la Ética, como objeto de estudio, con los ejes de Internacionalización e Interculturalidad, para integrarse al campo laboral con conocimientos teóricos, heurísticos y axiológicos asumiendo un comportamiento socialmente responsable en un mundo globalizado.

Específicos:

-Aplicar estrategias didácticas innovadoras de enseñanza- aprendizaje, a través del análisis de estudios de caso e investigación de temas éticos.

-Incorporar en la planeación didáctica, los ejes de Internacionalización e Interculturalidad para relacionarlos con el objeto de estudio de la Ética en los ámbitos de la Salud, Valores, Derechos Humanos y Anti-corrupción.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Reconociendo el objetivo de la EE de Ética Contemporánea, la finalidad de formar integralmente a los estudiantes, aprovechando la multi - variedad de programas educativos y regiones universitarias de la procedencia del grupo de 35 estudiantes inscritos, así como las características esenciales tanto de contenido como de estructura de la EE, se decidió utilizar la metodología *Investigación- acción participativa* puesto que se trata de investigar, analizar y discernir casos reales para configurar desde el objeto de estudio de la Ética, ideas complejas desde distintos escenarios internacionales e interculturales.

Además, esta metodología permitió desarrollar una serie de actividades que implican conocimientos previos, un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de un proceso de investigación y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación para redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones y posturas en torno al objeto de estudio de la ética y su interrelación con la Internacionalización y la Interculturalidad, logrando de esta manera que los estudiantes generen un pensamiento complejo para ubicar toda la información que necesitan conocer y utilizar en un contexto real y en conjunto (Morin, 2003).

Así mismo, se determinaron las estrategias metodológicas de *Estudios de Caso*⁶ e *Investigación*⁷ para implementar acciones concretas, planeadas e innovadoras que permitieran, no sólo el desarrollo de la Unidad de Competencia establecida en el programa de estudios, sino el análisis de problemáticas y hechos reales-actuales, nacionales, internacionales e interculturales, para ampliar las miradas de los estudiantes y puedan reconocerlos, analizarlos, exponer sus propias ideas sobre los temas, discernir de manera compleja y holista sobre el tema a tratar para dar paso a nuevas concepciones y pensamientos de la sociedad que los rodea desde el punto de vista ético –estudio de los valores que guían el comportamiento de los seres humanos- y al mismo tiempo, les permitiera configurar ideas complejas sobre lo que debiera ser el vivir con ética y utilizar los conocimientos aprendidos de su disciplina o profesión con actitud de respeto y ayuda al otro y además, a través del uso de diferentes recursos digitales (formación y desarrollo de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos).

La EE está estructurada en 14 actividades, distribuidas en 5 Foros de discusión, 4 actividades con énfasis en los ejes de Internacionalización e Interculturalidad en los temas de Ética aplicada a la Salud, Valores y Derechos Humanos y Anti-Corrupción, 4 actividades de investigación y análisis y, finalmente, un Proyecto integrador que considera la investigación, la integración de la Ética con los ejes propuestos, la redacción y ortografía, el análisis complejo de casos reales, la toma de una postura ética y el empleo de las TIC's. En esta última actividad, se pide al estudiante conteste un cuestionario que apoya al Facilitador no sólo a la asignación de una calificación, sino más bien para reconocer los logros de desempeño, siendo este cuestionario un criterio más de evaluación que permite también contrastar los resultados con el cuestionado aplicado al inicio.

Para facilitar la comprensión del tipo de estrategias implementadas en este Proyecto Educativo Innovador, se presenta un ejemplo de estudio de caso real que interrelaciona la Ética y la Salud desde la Internacionalización e Interculturalidad, , utilizando el concepto de Salud como un derecho universal de todo ser humano: Se revisa el caso del Suicidio asistido

6 Los Estudios de Caso consisten en que “el estudiante aprende a fundamentar y a tomar decisiones, a través de la reconstrucción y análisis de situaciones reales en forma individual y/o grupal” y considera “la revisión de documentos ordenados, claros y pertinentes referidos a un suceso real de interés profesional y de complejidad limitada para proponer alternativas de solución y decidir al respecto” (Acosta, Aguirre, Barradas, Medina, Mota, s/f, p. 6)

7 La Investigación implica que “el estudiante aprende a identificar problemas, planear un proceso de investigación y comunicar los resultados encontrados a través del desarrollo de un proyecto” (ídem, p. 10).

o "turismo suicida" que actualmente es debatido en Suiza; los estudiantes investigan sobre lo que dicen los organismos internacionales y las regulaciones en México respecto a este tema para hacer comparaciones, reflexionan sobre cuáles son los argumentos a favor y en contra de este procedimiento y finalmente, toman una postura ética y responsable, sobre si apoyan o no esta práctica, con argumentos sólidos y multidimensionales que plasman en un documento escrito.

Además, para tener posibilidades de realizar comparaciones y verificar el alcance y desempeños alcanzados de los estudiantes, se aplicó un Cuestionario al inicio y al final del curso para conocer lo siguiente: sus expectativas para elegir cursar esta EE, sus conocimientos acerca de la Ética y su aplicación y si era o no la primera vez que cursaban una EE en modalidad virtual.

Se consideraron también los conocimientos previos de los estudiantes de EE ya cursadas, tales como: Habilidades del pensamiento crítico y del idioma inglés, redacción y ortografía uso de herramientas de cómputo, mismas que forman parte del Área de formación básica inicial.

Otra de las estrategias innovadoras utilizadas fue el establecimiento de Canales de Comunicación estructuradas durante todo el curso, tanto para las retroalimentaciones a sus evidencias de desempeño por cada una de las 14 actividades, así como de los comunicados de motivación permanentes y de avisos oportunos para aquellos estudiantes en situación de riesgo escolar.

Con la finalidad de apoyar el aprendizaje significativo de los estudiantes, se elaboraron dos materiales y recursos ex professo: a) Lineamientos para participar en Foros con criterios de participación de inclusión, respeto y tolerancia hacia las opiniones tanto del Facilitador como de los estudiantes; y, b) el documento denominado Orientaciones de citación para trabajos escritos, a fin de citar debidamente los trabajos y evitar el plagio.

Por último, en los Foros de Discusión, se implementaron preguntas detonadoras para la reflexión y toma de una postura ética relacionada con la Internacionalización e Interculturalidad, permitiendo que las participaciones estuvieran argumentadas, con lecturas y análisis de contenidos disponibles en la plataforma EMINUS o proporcionados por el Facilitador.

En cuanto a la sistematización y evaluación, se definieron Criterios de evaluación para

obtener indicadores de la interrelación de los ejes de Internacionalización e Interculturalidad con la Ética, a partir de tres variables: pertinencia, congruencia y suficiencia; Además, en la plataforma EMINUS están disponibles rúbricas de evaluación, que son conocidas por los estudiantes desde el inicio de cada actividad: rúbricas para trabajos escritos, rúbricas para participar en foros y rúbricas para proyectos como las Cápsulas informativas, las Infografías, videos, entre otros. Al mismo tiempo, cada actividad tiene asignado un puntaje y dichas actividades son retroalimentadas por el Facilitador, durante los primeros tres días después de recibidas las tareas, para con ello resaltar los logros y las debilidades y así coadyuvar en la mejora del aprendizaje.

Como parte del seguimiento de los logros de desempeño de los estudiantes, cuando se alcanzó el 50% de avance del curso, se envió un mensaje a aquellos estudiantes con puntajes por debajo del promedio, para apoyar su permanencia y evitar el riesgo escolar de no acreditar.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

La práctica docente en modalidades virtuales, a través de la plataforma EMINUS, requiere de aplicar estrategias de alta motivación para que los estudiantes lean las indicaciones y las sigan, así como para que desarrollen una disciplina de cumplir en tiempo y forma con lo solicitado; requiere también, de un soporte técnico en tiempo real por parte de quienes administran la plataforma tecnológica y por último, demanda de habilidades como la comunicación estratégica implementada por el Facilitador para lograr oportunidades de interacción constante, para mantener la motivación e interés de los estudiantes a través de un seguimiento puntual, constante y permanente por medio de mensajes y retroalimentaciones. Lo anterior es imprescindible para el logro efectivo del proceso enseñanza aprendizaje y en específico, de apoyo al desarrollo de las competencias en los estudiantes.

También, para lograr resultados significativos en la implementación de estrategias innovadoras de aprendizaje, es importante prestar atención a uno de los procesos más complejos que requiere un modelo por competencias, es decir, las evaluaciones del desempeño, puesto que son las evidencias de aprendizaje que los estudiantes construyen, las que reflejan no sólo el cumplimiento del objetivo de la EE de que se trate, sino de que las

estrategias de aprendizaje aplicadas dieron frutos.

Como valoración positiva, resaltamos los resultados significativos obtenidos con este Proyecto educativo innovador, toda vez que 27 estudiantes de 35 (el 77% del total), del total de estudiantes, comprendieron la relevancia de la Ética y la Responsabilidad Social, al interior de las culturas y las naciones, es decir, las evidencias de desempeño presentadas entretejieron los ejes de Internacionalización e Interculturalidad con la Ética, desde diferentes escenarios y contextos, con saberes pertinentes para desempeñarse en la solución de problemas, que preserven la cultura y consoliden los valores de la convivencia con visión global. Cabe mencionar que 8 estudiantes se dieron de baja por diferentes motivos en la primera semana del curso, fecha establecida por la UV para realizar este trámite.

En lo que respecta a los trabajos escritos, un 42% de estudiantes citaron correctamente en sus trabajos escritos, consultaron referencias en inglés e hicieron conclusiones en dicho idioma, por lo que los recursos y materiales elaborados sirvieron para casi la mitad de los estudiantes de este grupo.

Por otro lado, sobresale que el 100% de los estudiantes siguieron los lineamientos para participar en los Foros de Discusión y que la Plataforma EMINUS, propia de nuestra universidad, tuvo un soporte robusto durante todo el curso. Destaca el impacto de los canales de comunicación implementados de manera permanente, lo que permitió en los estudiantes tener claridad y certidumbre, especialmente en aquellos que por primera vez cursaron una EE virtual.

Consideramos que la EE virtual tiene amplio alcance al atender estudiantes de diversos programas, áreas disciplinares y regiones, lo que facilitó un curso dinámico y creativo que fomentó la autogestión, el autoaprendizaje y la organización del tiempo por parte de los estudiantes a través de las facilidades tecnológicas.

También, como logro positivo, subrayamos que son los propios estudiantes los que eligen, los casos reales para analizar, de una amplia lista que incluye: películas, reportes, documentales, logrando con esta estrategia incentivar su curiosidad, la investigación y la reflexión para saber de qué se trata, cómo es visto en otras esferas y qué harían si estuvieran frente a una situación similar, permitiendo además consultar fuentes complementarias en español u otro idioma.

Los resultados del Proyecto Educativo Innovador aplicado, nos permitieron también

como Facilitadoras, identificar algunas debilidades que abren nuevas miradas a la reflexión e implementación de nuevas rutas en nuestra práctica docente, así, detectamos que el 37% de los estudiantes no habían tomado cursos en plataformas virtuales, situación que les generó al inicio, incertidumbre y temor; el 25% participaron en el primer Foro, pero no respondieron en su totalidad el cuestionario inicial, por lo que no obtuvimos el 100% de la información requerida; 4 estudiantes del Área de Ciencias de la Salud y Técnica, tuvieron limitante en el tiempo por atender prácticas profesionales, internado y servicio social y por último, algunos de los estudiantes tuvieron problemas de conectividad.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Consideramos que toda intervención pedagógica es viable de aplicarse y de mejorarse basada en las experiencias previas. Consideramos que el proyecto es Factible de replicarse en cualquier programa educativo, puesto que sus estrategias didácticas y metodológicas, crea ambientes de aprendizaje que favorecen la responsabilidad social y el compromiso colectivo para que los estudiantes sean capaces de solucionar problemas, de responder a los cambios y transformaciones sociales que requieren de profesionistas con una conciencia ética y democrática.

Dados los resultados obtenidos –suficientes y pertinentes- consideramos que el beneficio principal es que los estudiantes hayan logrado significar que la Ética es aplicable a diversos ámbitos de la vida personal y profesional y que en cada objetivo de desempeño especificado en las actividades, incluyendo las indicaciones y orientaciones particulares del Facilitador, implicaron diversos procesos de aprendizaje complejos, como la reflexión y análisis de contenidos, comprensión lectora, creatividad e imaginación, investigación, redacción de ensayos, uso de herramientas digitales, respeto y tolerancia a las opiniones de otros y todo ello, vinculando lo aprendido con una realidad concreta o transformando su percepción de la realidad bajo tres saberes: teóricos, heurísticos y axiológicos.

En el caso de las modalidades virtuales, creemos que en la medida que el uso de las TIC's permee el ámbito educativo, éstas serán consideradas cada vez más, como una herramienta de apoyo para generar aprendizajes y dejaremos de sólo acceder y transmitir información, error que aún prevalece en la educación tradicional (Mestres, 2008) y que

también ha impedido el aprendizaje basado en la cooperación y el trabajo en equipo.

Considerar a la Educación como aspecto relevante en la vida del ser humano, combinado con el uso de las TIC en nuevos ambientes de aprendizaje, implica romper con paradigmas tradicionales, tanto de enseñanza como de aprendizaje, puesto que es el estudiante quien se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje y donde el tiempo y la flexibilidad, están jugando un rol importante (Suárez y Custodio, 2014). Lo anterior nos hace repensar en la educación del Siglo XXI para aprovechar el uso de las nuevas tecnologías desde nuevos paradigmas educativos y pedagógicos, que incluye a facilitadores y estudiantes; de allí que se afirme que la educación es parte de la tecnología y cada vez más se exige la alfabetización electrónica, considerándose una competencia indispensable para el estudiante (Suárez y Custodio, 2014).

Como sugerencia de mejora, consideramos que si bien es cierto que la UV cuenta con líneas de acción específicas para permear la Internacionalización y la Interculturalidad y que éstos han sido considerados en los lineamientos de Responsabilidad Social Universitaria, es necesario que éstos permeen a todo el personal que integra la institución, a sus procesos académicos y de gestión, a fin de que exista congruencia en sus acciones y trascienda a la sociedad a la que se debe.

Por último, mostramos algunos Comentarios finales de los propios estudiantes:

“Fue gratificante, creativo y divertido; aprendí sobre la Ética para aplicarla a mi vida personal y profesional, respetando la diversidad cultural;

“Ahora entiendo más las posturas de otros países;

“Las retroalimentaciones de mi Facilitador fueron oportunas y me ayudaron a mejorar;

“Las investigaciones fueron interesantes y sobre temas reales”.

7. REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior -ANUIES- (2012). Evaluación, certificación y acreditación en la educación Superior en México. Colección Documentos. México.
- Acosta Morales, Estela; Aguirre Serena, Mauricio; Barradas Gerón, Miguel; Medina Muro, Nadia y Mota Ramírez, Irma (s/f). Compilación de estrategias metodológicas de

- aprendizaje para el diseño de Experiencias Educativas. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/desarrollocurricular/desarrollocurricular/#Materiales>
- Departamento de Desarrollo Curricular (2020). Innovación Educativa. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/desarrollocurricular/innovacion-educativa/>
- Mestres, L. (2008). La alfabetización digital de los docentes. [Educaweb. com] Recuperado de <https://www.educaweb.com/noticia/2008/12/01/alfabetizacion-digital-docentes-3349/>
- Morin, Edgar (2003). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Suárez, N. Y Custodio, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Vínculos, 11(1), 209-220.
- Universidad Veracruzana (2017). Programa Estratégico 2017–2021, Pertenencia y pertinencia. Recuperado de <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/pte-2017-2021.pdf>
- Sistema de Enseñanza Abierta (2020). Experiencias Educativas Virtuales AFEL-SEA. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/sea/eevirtuales/>
- Universidad Veracruzana (2019). Responsabilidad Social Universitaria en la Universidad Veracruzana. Alcances y compromisos mediatos. Recuperado de https://www.uv.mx/rsu/files/2019/11/RSU_Politica_institucional-UV.pdf

COMUNIDADES VIRTUALES RIZOMA: ESTRATEGIA DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA, ANTE LOS DESAFÍOS DEL COVID-19

Claudia Elena Espinal Correa

Bióloga, Magister en Gestión Tecnológica/Universidad Cooperativa de Colombia/claudia.espinal@ucc.edu.co/Colombia

RESUMEN

La pandemia Covid-19 desencadenada en el 2020, desató y exigió la creatividad, resiliencia y capacidad de las Instituciones de Educación Superior. Así, entre marzo y junio del 2020, la Universidad Cooperativa de Colombia con su estrategia RIZOMA (2016) -bajo la resolución rectoral 2390 (lineamientos para la emergencia sanitaria y bajo clase remota)- centrada en el profesor, redirige sus comunidades Virtuales de Aprendizaje y Práctica, que operan en la plataforma Yammer de OFFICE 365, hacia la aglutinación de todos sus profesores (cerca de 3000), con el objetivo de que la *Comunidad Consúltele a un Colega*, sirviese de eje articulador para diseñar y apropiar dos directrices académicas, soporte al desarrollo de la clase remota: *Guías de Trabajo Independiente del Estudiante* y la *Propuesta de Evaluación*. La metodología se basó en la selección de profesores, líderes académicos, que articulados a una estrategia de cómo, cuando, en qué sentido mantener las interacciones en la Comunidad, manutuviesen el sentido de las directrices. Periodo en el que logramos la vinculación activa de los profesores (verificable por la métrica de red, y que arrojó más de 100 mil interacciones), una discusión, elaboración y compartir de las Guías de trabajo independiente y estrategias de evaluación (más de 200), y la cohesión del cuerpo profesoral en condiciones de virtualidad. Concluyendo como las Comunidades Virtuales se constituyen en un baluarte académico, al igual que la existencia de profesores lideres que dan legitimación a las decisiones académicas. Estrategia que, por sus características, modelamiento, aprendizajes se convierte en caso de interés para su divulgación.

Palabras clave:

Comunidades, interacción, lideres académicos, clase remota, pandemia.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic unleashed in 2020, unleashed and demanded the creativity, resilience and capacity of Higher Education Institutions. Thus, between March and June 2020, the Universidad Cooperativa de Colombia with its RIZOMA strategy (2016) - under the rectoral resolution 2390 (guidelines for health emergency and remote class) - centered on the teacher, redirects its Virtual Learning communities and Practice, which operate on the Yammer platform of OFFICE 365, towards the agglutination of all its professors (about 3,000), with the aim that the Community Consult a Colleague, serve as an articulating axis to design and appropriate two academic guidelines, support for the development of the remote class: Independent Student Work Guides and the Evaluation Proposal. The methodology was based on the selection of professors, academic leaders, who, articulated to a strategy of how, when, in what sense to maintain the interactions in the Community, maintain the sense of the guidelines. Period in which we achieved the active engagement of the teachers (verifiable by the network

metric, and that yielded more than 100,000 interactions), a discussion, elaboration and sharing of the Independent Work Guides and evaluation strategies (more than 200), and the cohesion of the teaching staff in virtual conditions. Concluding how the Virtual Communities constitute an academic bulwark, as well as the existence of leading professors who give legitimacy to academic decisions. Strategy that, due to its characteristics, modeling, learning becomes a case of interest for its dissemination.

Keywords:

Communities, interaction, academic leaders, remote class, pandemic.

1. INTRODUCCIÓN

Rizoma⁸ es una estrategia basada en el diseño de Comunidades virtuales de aprendizaje y de Prácticas, dirigida al profesor como agente de cambio, que opera desde el 2016 y cuyo objetivo desde su creación, ha sido contribuir a la apropiación y puesta en marcha del modelo educativo crítico con enfoque de competencias. Sin embargo, es un hecho irrefutable, que la aparición del Covid-19, trastocó los propósitos trazados bajo un papel que parecía inamovible. Rápidamente la Universidad Cooperativa de Colombia, de manera inteligente, analizó las probabilidades de que lo que ya teníamos en varios ámbitos pudiese ser rápidamente redirigido hacia las nuevas demandas que la pandemia planteaba. Rizoma, emerge como aquel dispositivo capaz de dar un giro en sus objetivos, y a partir de ese gran capital que tenía en sus comunidades, profesores que ya trabajan en red colaborativa, fuese el eje articulador, dinámico, capaz de dirigir al profesorado hacia una red de apoyo y de trabajo colectivo, que apoyase, bajo claras directrices académicas, la clase remota que en otras plataformas el profesor, con mayor, menor o ninguna experiencia, estaba desarrollando. Conscientes de que la virtualidad, bajo la sombra gruesa de la incertidumbre, podía afianzar un aislamiento con consecuencias negativas, el trabajo en Comunidad virtual se convertía en una herramienta de primer orden para de manera conjunta afrontar como cuerpo académico los desafíos a nos ha conminado la pandemia global.

2. ANTECEDENTES

⁸ Metafóricamente, el nombre de la estrategia, RIZOMA, se toma de los conceptos de los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari (Francia-1980), quienes, a partir de la botánica (la raíz de algunas plantas se caracteriza por la ausencia de una central, y en su defecto hay un conjunto de raíces iguales en capacidad y función, y a partir de cualquiera de ellas se genera una nueva planta, en virtud del grado de conectividad horizontal, no jerárquico). De tal forma que aplicado a la estrategia Rizoma, esta propicia la conectividad e interacción entre los profesores y líderes académicos a través de comunidades virtuales y presenciales, sin que la condición de la interacción sea para debatir, argumentar, disenter o consensuar, no está mediado por la posición jerárquica de los participantes, sino que, la interacción en red desarrolla trabajo inteligente, en red.

El gobierno nacional de Colombia, mediante el decreto 457 del 22 de marzo de 2020, imparten instrucciones (en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19, con lo cual y entre otros, el ministerio de educación nacional) de confinamiento y con ello las Instituciones de educación superior son conminadas, en todos los órdenes, al trabajo y educación remota, en condiciones de virtualidad. Así, la Universidad Cooperativa de Colombia, siguiendo los lineamientos gubernamentales, por resolución rectoral 2390 a su vez secreta el estado de emergencia, y conmina a la clase remota virtual. Una vez hecho esto, se llama a un trabajo de cuerpos colegiados, que pudieran establecer de manera perentoria y acertada con que se contaba para enfrentar de manera inmediata las condiciones de virtualidad.

Básicamente, era menester partir de lo que ya teníamos, redefinirlo, e introducir la menor cantidad de nuevos elementos, pues ya de hecho lidiar con la incertidumbre a la que se estaba sometido, implicaba un costo alto para el conjunto de agentes institucionales. Se analiza la estrategia Rizoma, vigente desde el 2016 para apropiación y puesta en marcha del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, y de cuyo trayecto se recogía el reconocimiento por los profesores, se desarrollaba en la virtualidad, en su tránsito había contribuido al desarrollo de competencias digitales mediante el afinamiento de competencias comunicativas que el paso por la comunidades virtuales rizoma implicaban, y obviamente, un mínimo grado de competencias digitales, la existencia de lideres naturales en la red comunitaria académica, con amplio reconocimiento. Todo ello sumó para indicarle a la estrategia su viraje hacia la clase remota: contribuyendo con la discusión, apropiación y puesta en marcha de las directrices académicas que soportarían la clase remota: La Guía del trabajo Independiente de los Estudiantes y la Propuesta de Evaluación, ambos claves en los resultados del aprendizaje.

3. JUSTIFICACIÓN

Para una universidad de carácter multicampus, en el sentido de un campo de conectividad académico, con un mismo horizonte de sentido y proyecto institucional, con presencias en 18 regiones del país, mas de 40 mil estudiantes, y alrededor de 3000 profesores, es un desafío lograr en tiempo récord la adopción, bajo la argumentación y la debida comprensión, de directrices

académicas articuladas a un todo, y de cuyo buen ejercicio, pende parte del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en condiciones de clase remota clase remota. Sobre todo, que, en el trayecto del tamaño institucional, estas directrices no sufriesen reinterpretaciones y amaños, que antes que servir y en aras de la prontitud que la adopción de ellas demandaba, entorpecieran el proceso.

Ambas directrices, el diseño, discusión e implementación de la **Guías de trabajo Independiente del Estudiante** y la Evaluación eran cruciales para aportar a los resultados del aprendizaje. De un lado, porque era necesario contribuir a mermar la carga de trabajo remoto intensificada por el profesor (bajo la creencia inicial de que si el trabajo era remoto el estudiante no estaba del todo inmerso en el proceso), de ahí la necesidad de una guía que evidenciaran el trabajo dosificado y absoluto valor del estudiante en los momentos en que ni estaba en línea en clase remota. Adicional, garantizar mediante la **Propuesta de Evaluación**, que a aquellos cursos donde fuese inaplazable e insustituible la practicas presenciales (laboratorios, centros de simulación, centros de conciliación, etc.), estas se desarrollarían en meses posteriores -para el logro del elemento del Hacer, habilidades y destrezas como parte de ser competente- pero que entre tanto bajo las nuevas condiciones era inaplazable ratificar aspectos claves del logro de la competencias en el ámbito del elemento del Ser y del Saber, tema en el que dicha propuesta guiaba al profesor en su practica académica diaria. Dos directrices cuyo desarrollo estarían garantizados por la inmersión de la totalidad de los profesores en la Comunidad virtual Rizoma, Consúltele a un colega, reconocida por el profesor y con lideres profesorales legitimados durante cuatro años como apoyos indiscutibles del trabajo colaborativo y académico de calidad.

4. OBJETIVOS

Con la claridad del cómo, para qué y porqué la estrategia Rizoma era una alternativa, bajo la forma de cuerpo colegiado nos propusimos de modo general y particular lo siguiente:

De manera general nos propusimos:

Reconfigurar, con las condiciones de diseño que toda comunidad creada hasta ahora por la estrategia Rizoma implica, el objetivo académico, capacidad, matrícula, alcance, participantes y estrategia de llamado. Para hacer esto efectivo se determinó específicamente los siguientes objetivos:

1. Fijar por la Alta dirección y bajo la forma de cuerpo colegiado, las directrices académicas claves a implementar por su impacto en el proceso de enseñanza- aprendizaje y como apoyo a la clase remota llevada a cabo por el profesor.
2. Definir las estrategias particulares de empoderamiento de las directrices al interior de la comunidad consulte a un colega.
3. Diseño de perfil y rol, para seleccionar, cualificar, y entrenar a los profesores que se desempeñarían como líderes de la Comunidad Consulte a un Colega, soporte de las directrices académicas con el cuerpo profesoral.
4. Determinar, para un monitoreo sistemático, el tipo de interacción y criterios de actividad de los profesores en la Comunidad y en torno a las directrices académicas establecidas por la alta dirección y para este periodo.
5. Establecer la métrica de red para capturar de la plataforma Yammer, como aspectos que identifican actividad de los profesores en la red, en la comunidad.
6. Establecer un cronograma de reportes de interacción en la Comunidad Consulte a un Colega para la alta dirección, con el fin de analizar el logro de los objetivos propuestos.

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

5.1. METODOLOGÍA

Con el fin de involucrar a todos los agentes directos e indirectos participes en el proceso de enseñanza aprendizaje para los ajustes necesarios y acorde a los objetivos planteados, desde la alta dirección se establece una ruta de intervención de la clase remota para su fortalecimiento. Ello implicó una metodología de tipo participativo de cuerpo colegiado.

5.2. AGENTES

El ejercicio metodológico involucró la Vicerrectoría académica como líder, el acompañamiento de las Direcciones nacionales de Gestión de Programas, Innovación y Tecnologías educativas, decanos nacionales y subdirectores académicos de los campus, con el fin de garantizar una visión colectiva, un compromiso institucional y la gobernanza del proceso a llevar a cabo.

5.3. El beneficiario inmediato sería la calidad de la clase remota, en dos sentidos:

- De un lado, valorar en el proceso de adquisición de las competencias, las actividades independientes del estudiante, planeadas, discutidas y asimiladas entre los profesores para el afianzamiento de la misma.
- Afianzar la evaluación como proceso, adaptándolo a las condiciones de clase remota, del cual se debe extraer el nivel de desarrollo de la competencia en cada curso.
- Legitimar aquellas prácticas a desarrollarse de manera presencial en los campus, por sus implicaciones en el desarrollo de habilidades y destrezas, y para el periodo vacacional siguiente.

5.4. ACTIVIDADES DESARROLLADAS

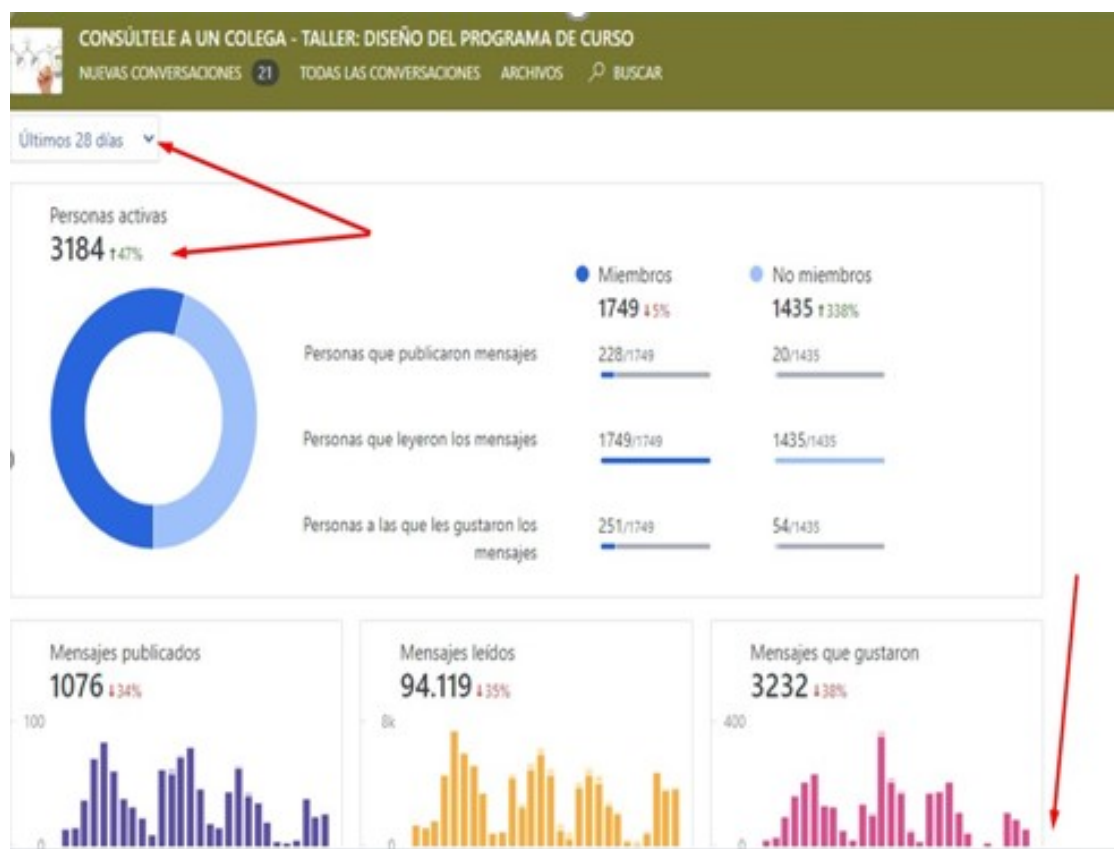
Tabla 1. Descripción de las Actividades para el logro de los objetivos propuestos en el caso Comunidades virtuales RIZOMA: estrategia de la Universidad Cooperativa de Colombia, ante los desafíos del Covid-19. Marzo-junio-2020

ACTIVIDAD	OBJETIVO	RESPONSABLE	PRODUCTO/RECURSOS
Selección de la Comunidad Rizoma para el logro de los Objetivos	Determinar acorde a criterios y alcance de la estrategia cual comunidad era la optima	Cuerpo Colegiado	Comunidad Consúltele a un Colega
Establecer, bajo criterios académico-curriculares, los aspectos claves de las directrices académicas a impartir	Mantener un horizonte de sentido a nivel multicampus	Cuerpo Colegiado-Campus-Decanos y jefes de Programa	Guía de Trabajo Independiente Propuesta de Evaluación.
Diseñar la Estrategia Rizoma	Establecer y comunicar el objetivo, líderes, alcance, forma de operar de la Comunidad	Vicerrectoría Académica, Líder del Proyecto Rizoma y Community manager de la Comunidad	Diseño
Diseño de perfil líderes académicos que acompañarían a la Comunidad	Formular criterios de selección acorde a los objetivos propuestos.	Decanos nacionales y Subdirectores Académicos	160 Líderes seleccionados, entrenados en su rol, alcance, tiempos.

Fuente: Elaboración propia. Claudia Espinal. Líder Nacional Proyecto Rizoma. Universidad Cooperativa e Colombia. Septiembre 2020.

6. RESULTADOS OBTENIDOS

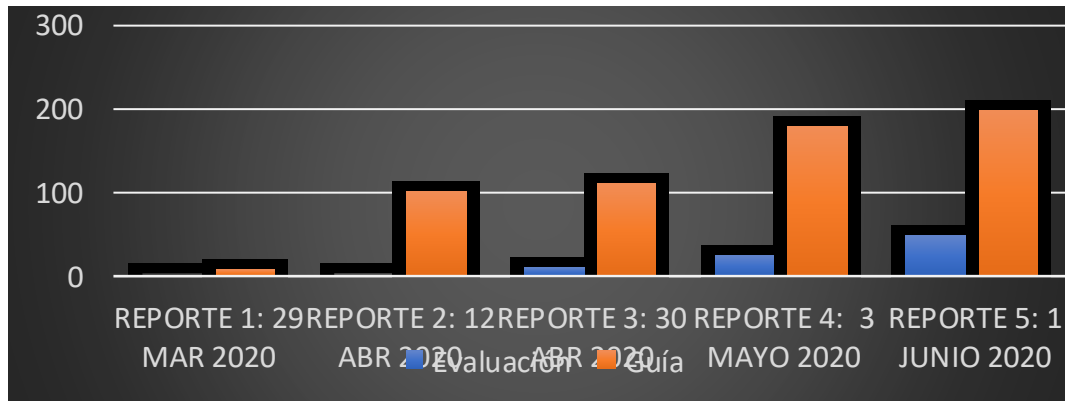
Gráfico1: Reporte de la Plataforma Yammer-Office 365: Profesores Activos en la Comunidad Virtual Rizoma Consúltele a un Colega. Periodo de clase Remota: abril 28-2020.Universidad Cooperativa de Colombia



Fuente: Plataforma YAMMER Office 365. Abril 28-2020. Community Manager.

Los datos obtenidos de la métrica de interacción que arroja la plataforma muestran como en un mes, marzo 17-abril 20 habíamos logrado que la totalidad de los profesores se vincularan a la Comunidad Rizoma, con casi cien mil interacciones, más de mil mensajes publicados y mas de 3000 me gusta a dichos mensajes. Es de recordar que el objetivo de las interacciones era diseñar, apropiar, y compartir Guías de trabajo independiente y estrategia de evaluación.

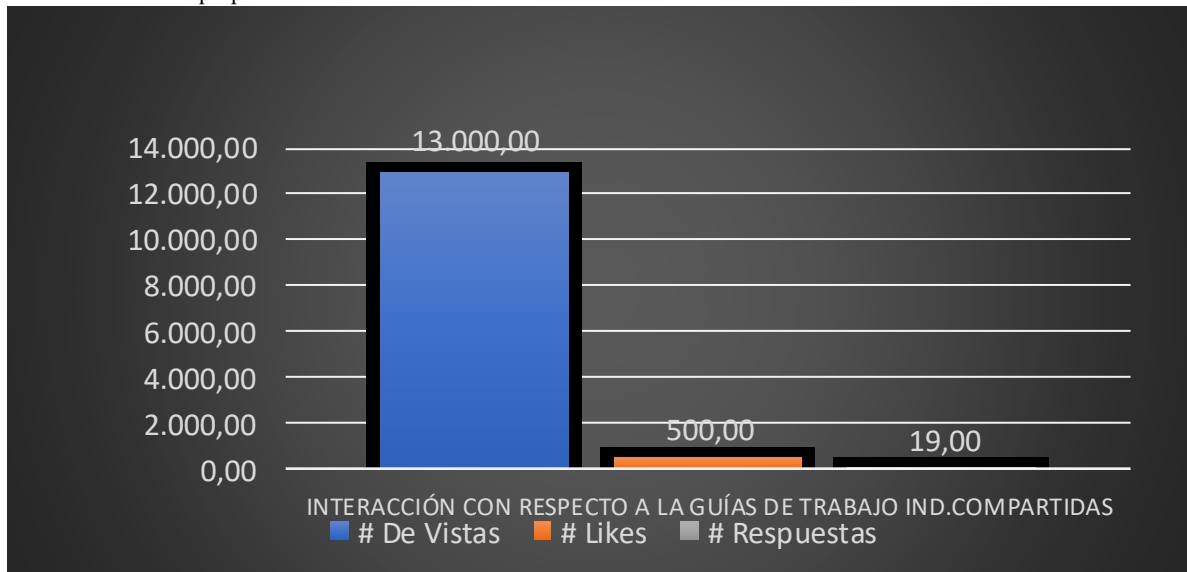
Gráfico 2: Reporte Final Seguimiento a la interacción profesoral en torno a la Guías de Trabajo independiente en la Comunidad Virtual Rizoma Consúltele a un Colega. Universidad Cooperativa de Colombia. Junio 1-2020.



Fuente: Elaboración propia con base en la métrica consultada en la Plataforma Yammer Office 365.

Se aprecia el diseño paulatino en cuanto a Guías de trabajo independiente y de evaluación a lo largo del periodo monitoreado para la alta Dirección, se recopilaron más de documentos, sobre los cuales hubo una importante interacción de vista, likes e interpelaciones por parte de los profesores participantes en la red, tal como se denota a continuación.

Fuente: Elaboración propia con base en la métrica consultada en la Plataforma Yammer de Office 365. Junio 1-2020



7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Valoración de la experiencia en cuanto aprendizajes, fortalezas, desarrollo de capacidades, debilidades, aspectos a mejorar.

En el marco de los sistemas de Aseguramiento de la Calidad, la valoración de los proyectos, estrategias, resultados, entre otros, que impliquen la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje, se convierten en factor de primer orden para salvaguardar la promesa de valor que se establece con los estudiantes y sus familias. En ese sentido, rescatamos tres aprendizajes básicos:

1. La recopilación de la experiencia a nivel institucional como un todo articulado, de tal forma que su sistematización bajo el Documento denominado “CAPACIDAD DE TRANSFORMACIÓN, DISRUPCIÓN Y CREACIÓN EN EL MARCO DE COVID-19, GOBERNANZA Y LIDERAZGO” de la vicerrectoría académica, permitiera recoger los logros y oportunidades de mejora, que fuesen fuente para la toma de decisiones en el siguiente periodo académico, que ya no continuaría bajo la forma de clase remota, sino, de Modalidad Combinada. Es decir, partir de la práctica y la experiencia para edificar el futuro.
2. La decisión de dar un viraje a las Comunidades virtuales de aprendizaje RIZOMA como espacio con sus líderes, reconocido entre los profesores, permitió mermar la incertidumbre, facilitar la adaptabilidad a las nuevas condiciones y asumir directrices académicas, mermando la improvisación (ensayo-error propios de lo nuevo).
3. La discusión entre pares académicos para el trabajo colaborativo (comunidades virtuales), contribuye a la apropiación del proceso, desarrolla el trabajo en red, vence el aislamiento que subyace a la interacción virtual: interacción viva, hay interlocutores, consensos y disensos (verificable en métrica de red que hemos señalado en los resultados).
4. La consolidación de líderes académicos, profesores comprometidos con las directrices Institucionales facilita los procesos de adaptación en tiempos de incertidumbre y aceleración. A continuación mostramos los resultados obtenidos por los líderes top de la Comunidad Consulte a un Colega, en cuanto a métrica de interacción :

TABLA 2 : Datos métrica de red de los líderes top de la Comunidad Virtual Rizoma
 Consúltele a un Colega. Universidad Cooperativa de Colombia. Marzo 25-Junio 1-2020

LÍDERES ACADÉMICOS (Profesores)	Campus	Mensajes posteados	Archivos compartidos	Likes a sus publicaciones	Seguidores	Siguiendo
Laura Almeida	Bucaramanga	269	500	1014	141	47
Lilia Mejía	Bucaramanga	208	88	386	67	7
Nubia Varon	Ibagué	232	83	339	54	37
Maria Angarita	Villavicencio	222	86	330	28	10
Avigdor Guerrero	Bucaramanga	95	103	411	80	98
Yaneska Mendoza	BarrancaB.	178	75	242	14	7
Edith Gamboa	BarrancaB.	140	105	216	7	15
Yeny Lozada	Bucaramanga	122	116	204	13	2
Diana Robayo	Villavicencio	41	207	107	93	68
Enrique Urzola	Montería	69	49	81	249	261

Fuente: elaboración propia a partir de la métrica de red de la Plataforma Yammer de Office 365. Marzo 27 a Junio 1.

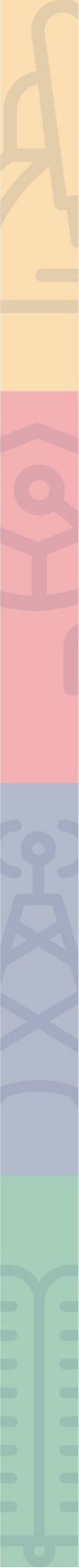
8. REFERENCIAS

Coll, C., & Engel, A., & Niño, S. (2017). La actividad de los participantes como fuente de información para promover la colaboración. Una analítica del aprendizaje basada en el

- modelo de Influencia Educativa Distribuida. RED. Revista de Educación a Distancia, (53), 1-36.
- Deleuze G, Guattari F. (1980). Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia. Rizoma: introducción. En: <http://www.fen-om.com/spanishtheory/theory104.pdf>. Consultado diciembre 7 de 2014
- Elejalde Gómez, Jessica, & Ferreira Cabrera, Anita. (2016). Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera (ELE). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55(3), 619-650. <https://dx.doi.org/10.1590/010318135097186021>
- Islas, O y Arribas A. Comprender las redes sociales como ambientes mediáticos. En: Piscitelli, A. Adaime, I. Binder, I. (2010) El proyecto Facebook y la posuniversidad. *Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Ariel. Colección telefónica.
- Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Howard Rheingold <http://booksmedia.online/files/la-comunidad-virtual-howard-rheingold-pdf.pdf>
- Martins, P.H. 2009. Redes Sociales: Un nuevo paradigma en el horizonte sociológico. *Cinta Moebio* 35:88-109. www.moebio.uchile.cl/35/martins.htm
- Menéndez, Sanz, L. Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, N° 7, junio de 2003.
- Rodriguez Trevino, Julio César. Cómo utilizar el Análisis de Redes Sociales para temas de historia. *Sig. his [online]*. 2013, vol.15, n.29 [citado 2020-10-14], pp.102-141. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202013000100004&lng=es&nrm=iso. ISSN 1665-4420
- Vásquez Bronfman, Sergio. Comunidades de práctica. *EDUCAR*, vol. 47, núm. 1, 2011, pp. 51-68. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España

9. AGRADECIMIENTOS

Ningún trabajo es posible hoy día sin el aporte colectivo directo o indirecto de otros, y la propia singularidad de aquel que corre con la directa responsabilidad de hacerlo posible. Em ese sentido, agradecimientos a los profesores que han robustecido la Red rizoma con su trabajo



colaborativo, a los profesores líderes naturales que de manera generosa sostienen la red. A la alta Dirección enmarcada en la Rectoría y Vicerrectoría Académica por su visión de futuro, a todos mis compañeros de la Dirección Nacional de Innovación y Tecnologías Educativas, a los Comités Líder Rizoma de los 18 campus de la Universidad y al Community manager por sus habilidades y compromiso.

EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS BÁSICAS Y SUS RETOS ANTE LA RETENCIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA

Pierina Costa

Docente Encargada de Métodos Cuantitativos/UTEC/pierina.costa@utec.edu.uy/Uruguay

Manuel Valera

Docente Encargado de Formulación, Evaluación y Gestión de Proyectos/UTEC/manuel.valera@utec.edu.uy/Uruguay

Carmela Carballo

Docente Encargada de Gestión, Manejo de Agua y Efluentes/UTEC/carmela.carballo@utec.edu.uy/Uruguay

Agustín Menta

Docente Encargado de Mecánica de los Fluidos e Hidráulica/UTEC/agustin.menta@utec.edu.uy/Uruguay

Ángela Cabezas

Docente asociada/UTEC/angela.cabezas@utec.edu.uy/Uruguay

Laura Luzuriaga

Docente Encargada de Química General/UTEC/laura.luzuriaga@utec.edu.uy/Uruguay

RESUMEN

En este artículo se presenta la experiencia de la Escuela de Verano en la carrera Ingeniería en sistemas de riego, drenaje y manejo de efluentes, de la Universidad Tecnológica (UTEC) desarrollada en enero de 2019. Fue una propuesta didáctico-metodológica, sustentada en el aprendizaje basado en problemas (ABP); con aplicación de las ciencias básicas en problemas del área de estudio, para mejorar la retención escolar en la carrera y la motivación e interés de los estudiantes por la especialidad. Fue diseñada para la generación de ingreso, como primer paso en el establecimiento del vínculo entre los nuevos estudiantes, los docentes de la carrera y la

propia institución. Los estudiantes trabajaron sobre un problema que consistió en el asesoramiento técnico a un grupo inversor para la instalación de una planta de producción de cerveza artesanal, considerando factores como la producción de cultivos, la utilización de un sistema de riego apropiado, la sustentabilidad del proyecto, el buen uso del espacio y recursos naturales y el impacto ambiental, al mismo tiempo asistieron a talleres prácticos de ciencias básicas (biología, matemática, física y química) en los que se trataron conceptos fundamentales para la comprensión del problema y su resolución. La Escuela de Verano fue evaluada positivamente por los participantes, ya que les brindó un panorama general de la carrera, fomentó la creación de vínculos y promovió la aproximación a las ciencias básicas. Como resultado se observó una disminución en el porcentaje de deserción de estudiantes en el primer semestre de 2019.

Palabras clave:

Ciencias básicas, aprendizaje basado en problemas, retención escolar, educación superior tecnológica.

ABSTRACT

This article presents the Summer School experience at the Engineering in irrigation, drainage and effluent management systems career of the Technological University (UTEC) of Uruguay, carried out in January 2019. Its purpose was to generate a didactic-methodological proposal founded on problem-based learning, through the application of basic sciences to problems of the study area, with the aim of increasing the retention of students in the career and motivating them for the specialty. It was designed for the upcoming class, as the first step in establishing links between new students, professors of the career and the institution itself. The students worked on a simulated problem consisting of technical advice to an investment group that would install a craft beer production plant, considering factors such as crop production, the use of an appropriate irrigation system, the sustainability of the project, the good use of space, natural resources and environmental impact. At the same time they attended practical workshops on basic science (biology, mathematics, physics and chemistry) in which fundamental concepts for understanding the problem and its resolution were discussed. Participants evaluated the Summer School positively, as it gave them an overview of the career, encouraged the creation of links and promoted the approach to basic sciences. As a positive result, a decrease in the percentage of student dropouts was observed in the first semester of 2019.

Keywords:

Basic sciences; problem-based learning; university student retention; technological high education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior se encuentra en constante interpelación en cuanto a sus modelos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías didáctico-pedagógicas, la calidad de la formación brindada para el desarrollo de profesionales para el futuro y los porcentajes de desvinculación, entre otros. La educación superior en Uruguay no ha sido ajena a estos cuestionamientos, en este sentido Larrechea y Chaiancone plantean que, los desafíos estratégicos del Uruguay en materia de educación superior pasan por el rediseño del sistema tradicional, ordenando a sus diversos subsistemas en un continuo de calidad, pertinencia, movilidad, desarrollo de nuevas tecnologías, integración regional e internacionalización dotando al conjunto de un sentido de anticipación que constituyen aspectos relevantes de las tendencias contemporáneas en educación superior. (Larrechea, Chaiancone, 2011, pp. 126)

Hasta hace una década existía en Uruguay una única universidad pública; la Universidad de la República, con una formación fuertemente centralizada en la capital del país, el 28 de diciembre del 2012 se crea la segunda universidad pública; la Universidad Tecnológica (UTEC), que nace comprometida con la ampliación de la oferta terciaria universitaria en formación tecnológica en el interior del país, fomentando el vínculo con el medio productivo y la promoción del desarrollo social y cultural de la región.

Los fines de UTEC son:

- Contribuir al desarrollo sustentable del país.
- Formar profesionales con un perfil creativo y emprendedor, con alto nivel ético y técnico.
- Promover la innovación tecnológica y la agregación de valor y calidad a los procesos sociales y técnicos con los que se relacione.
- Ofrecer la educación correspondiente a su nivel, vinculándose a los diversos sectores de la economía.
- Orientar las propuestas de formación en consonancia con los desarrollos productivos, sociales y culturales de cada realidad productiva.
- Contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública. (Universidad Tecnológica)

En 2016 se aprobó el plan de estudios de la carrera Ingeniería en sistemas de riego, drenaje y manejo de efluentes, orientado a la atención de la problemática del uso racional y sostenible de los recursos hídricos y tratamiento de efluentes en los sectores agropecuario y agroindustrial, dos de los sectores más importantes del desarrollo socioeconómico en Uruguay.

En 2017 comenzó a impartirse la carrera en el Instituto Tecnológico Regional Centro-Sur en la ciudad de Durazno, llegando a 2019 con dos cohortes en formación. En estos dos primeros años se comenzó a observar una baja percepción de los estudiantes de la aplicabilidad de las ciencias básicas en el área de estudio, obstáculos en la adaptación a la vida universitaria y dificultades en la retención escolar en primer año de la carrera.

En este contexto se plantea el problema ¿Cómo elevar los índices de retención escolar trabajando con los estudiantes de nuevo ingreso, en la carrera de Ingeniería en sistemas de riego, drenaje y manejo de efluentes, así como fortalecer en ellos el conocimiento sobre la especialidad, su aplicación práctica y la relación entre las ciencias básicas y el área?

Para atender estas dificultades observadas, en 2019 se crea un programa especial de verano para recibir a la generación de ingreso, con una propuesta didáctico-metodológica, sustentada en el aprendizaje basado en problemas (ABP), que sirviera como primer paso al establecimiento del vínculo entre los nuevos estudiantes, los docentes de la carrera y la propia institución, favoreciendo la retención escolar y la motivación e interés de los estudiantes por la especialidad.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Desarrollar un programa especial de verano mediante una propuesta didáctico-metodológica, sustentada en el aprendizaje basado en problemas (ABP); con aplicación de las ciencias básicas en problemas del área de estudio, para mejorar la retención escolar en la carrera de Ingeniería en sistemas de riego, drenaje y manejo de efluentes y la motivación e interés de los estudiantes por la especialidad.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Propiciar un espacio de aprendizaje donde los estudiantes perciban la necesidad de la utilización de las ciencias básicas como herramientas indispensables para la resolución de problemas vinculados al área de estudio.
- Introducir a los estudiantes a la aplicación de las ciencias básicas de la carrera de Ingeniería en sistemas de riego, drenaje y manejo de efluentes para la solución de problemas reales vinculados al área de estudio.
- Identificar los puntos relevantes y el impacto de las decisiones en cuanto a la sustentabilidad ambiental en el desarrollo de un proyecto agroindustrial.
- Interpretar con los estudiantes los elementos básicos asociados a sustentabilidad, sistemas de riego, fuentes y calidad de agua así como el manejo de efluentes.
- Generar un ambiente de trabajo ameno, descontracturado y colaborativo, que sirva de motivación a los estudiantes en su inicio del plan de estudios.

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

3.1 APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS, APRENDIZAJE ACTIVO, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Para desarrollar la experiencia se trabajó con la metodología aprendizaje basado en problemas (ABP). Esta metodología se centra en el estudiante, fomenta la autorregulación de su aprendizaje y su proactividad en la construcción de los conocimientos, mientras se trabaja en pequeños grupos de personas en problemas específicos del área que son el puntapié para generar nuevos aprendizajes.

El ABP surgió hace más de treinta años en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster, en Canadá, como una propuesta alternativa a la educación tradicional centrada en el maestro quien, en su condición de experto en determinada área de conocimiento, es el responsable de preparar los objetivos y materiales didácticos, así como determinar la secuencia de los contenidos y la evaluación de los mismos. En el ABP, en cambio, el docente se convierte en el tutor de un grupo pequeño de alumnos quienes tienen que resolver un problema específico

relacionado con la disciplina de estudio. A diferencia de lo que ocurre en la enseñanza tradicional, los estudiantes son los responsables de escoger los materiales didácticos, definir la secuencia de su aprendizaje, y participar en los procesos de evaluación. (Zimmerman, 2008, pp. 8)

En este sentido en el ABP:

- El aprendizaje está centrado en el alumno.
- El aprendizaje se produce en pequeños grupos.
- Los profesores son facilitadores o guías de este proceso.
- Los problemas son el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido. (Manzanares, 2008, pp. 15)

Esta metodología conlleva un aprendizaje activo, “que vendría a ser entendido como la realización de distintas actividades por parte de los estudiantes acompañada de la reflexión sobre las acciones que están llevando a cabo.” (Bonwell y Eison, 1991, p. 2)

“El aprendizaje debe ser activo, no pasivo. En las clases centradas en el aprendizaje, los alumnos han de implicarse activamente.” (McCombs, 2001). “Deben tener oportunidades de aprendizaje activo y, en buena medida, actuar en diversos contextos y construir su propio conocimiento” (Stroh y Sink, 2002).

Este tipo de aprendizaje se caracteriza por una implicación del estudiante en la construcción de sus conocimientos, desarrollo de habilidades, realización de tareas que requieren participación activa, así como la interpelación de sus propias concepciones y creencias. Esto supone un cambio en el rol docente, que debe abandonar el papel de transmisor del conocimiento y orientar el proceso de aprendizaje autónomo del estudiantado.

La metodología ABP, al incluir en su diseño problemas de la vida real, también contribuye al logro del aprendizaje significativo, que de acuerdo a Rodríguez es el

proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no lineal (...) los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de las ideas ancla de su estructura

cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables. (Rodríguez, 2004, pp. 2)

3.2 DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La Escuela de Verano fue desarrollada para la generación de ingreso a la carrera Ingeniería en sistemas de riego, drenaje y manejo de efluentes de UTEC, en Uruguay, en enero de 2019. Consistió en un programa de verano, llevado a cabo en la semana del 27 al 31 de enero de 2019, en jornadas de doble horario, de 9:00 a 17:00, diseñada en base a la metodología ABP.

Para llevar adelante la experiencia se elaboró una situación problema, con sustento real, vinculada al área de estudio de la carrera. En ABP el problema es el que “moviliza el proceso hacia la identificación de las necesidades de aprendizaje que suscita la búsqueda de una respuesta adecuada. El acceso a la información necesaria y la vuelta al problema cierran el proceso, un proceso que se desarrolla en grupo, de forma autónoma.” (Manzanares, 2008, pp. 17)

Los docentes responsables de las unidades curriculares junto a estudiantes avanzados, ejercieron el rol de guías en el proceso de aprendizaje, evacuando las inquietudes en las distintas instancias y orientando la búsqueda y selección de la información relevante para la resolución del problema.

La Escuela de Verano estuvo organizada de forma tal que los estudiantes trabajaron sobre el problema propuesto durante la mañana y en la tarde se realizaron talleres de ciencias básicas, donde se trataron cuestiones vinculadas al problema, se realizaron experimentos relacionados con lo trabajado en la mañana, y se utilizaron softwares específicos para la resolución de determinados puntos del problema, entre otras actividades.

Con respecto a la implementación de la metodología ABP, se realizó una planificación que siguió 7 puntos propuestos por Manzanares:

1. Presentación del problema: escenario del problema.
2. Aclaración de terminología.
3. Identificación de factores.
4. Generación de hipótesis.

5. Identificación de lagunas de conocimiento.
6. Facilitación del acceso a la información necesaria.
7. Resolución del problema o identificación de problemas nuevos. Aplicación del conocimiento a problemas nuevos.

A continuación se describen los pasos del ABP aplicados en la experiencia.

3.2.1 Presentación del problema: escenario del problema.

Al comienzo de la Escuela de Verano se presentó a los estudiantes el problema a resolver, el mismo consistió en el asesoramiento a un equipo inversor para la instalación de una cervecería artesanal. Los estudiantes debieron considerar factores como la producción de cultivos para la cervecería, la utilización de un sistema de riego apropiado, la sustentabilidad del proyecto, el buen uso del espacio y recursos naturales y el impacto ambiental. A su vez el emprendimiento debía estar basado en los cuatro ejes de sustentabilidad, no alterar de manera significativa los cursos de agua e incorporar el concepto de economía circular.

Se compartió con los estudiantes una carpeta en la nube que contenía el material de base para comenzar a trabajar en una propuesta de solución para el problema, por ejemplo la descripción del problema con información complementaria sobre la localización de la cervecería, conceptos sobre sustentabilidad, marco legal para habilitaciones y esquema general del proceso cervecero.

Estos recursos fueron facilitadores para lograr un aprendizaje significativo, “es condición fundamental presentar un material potencialmente significativo, es decir que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende.” (Rodríguez, 2004, pp. 2)

3.2.2 Aclaración de terminología

Dentro del material proporcionado se aclararon términos como sustentabilidad, economía circular o aquellos asociados al proceso cervecero, a su vez se dio tiempo para que los estudiantes pudieran leer el material y preguntar las dudas que surgían durante el proceso de investigación de la resolución del problema.

3.2.3 Identificación de factores

El trabajo de los estudiantes se organizó de manera tal que la primera instancia consistió en una revisión general del problema, para luego identificar los factores centrales en los que debían profundizar su conocimiento con el objetivo de proponer una solución viable. Cada subgrupo reflexionó sobre las preguntas que debían responderse ellos mismos para encontrar una solución al problema y luego se realizó una puesta en común a nivel grupal, para fomentar el intercambio y focalizar la atención en los puntos más relevantes del caso de estudio. Paralelamente en los talleres de ciencias básicas, se realizaron actividades para trabajar los conceptos fundamentales necesarios para la comprensión y el diseño de la resolución del problema, como por ejemplo la caracterización del predio donde se iba a instalar la cervecería utilizando un software apropiado, el concepto de economía circular y sustentabilidad, los efluentes que podía generaría la fábrica y las fuentes de agua que habían el predio.

3.2.4 Generación de hipótesis.

En cuanto a la generación de hipótesis, cada grupo, en base a la información recopilada, debió pensar qué tipo de cultivo plantar y qué cantidad sembrar teniendo en cuenta los requerimientos pedidos en el problema, qué tipos de efluentes generaría la fábrica y su posible tratamiento, así como la obtención de agua para el proceso industrial. Estas hipótesis fueron propuestas por los estudiantes basándose en el análisis de la bibliografía con la orientación de los docentes.

3.2.5 Identificación de lagunas de conocimiento.

Durante el proceso de investigación de los estudiantes surgieron temas que no eran familiares para ellos, por ejemplo indicadores de calidad de agua, biotecnología ambiental, sistemas avanzados de riego, entre otros. Se hizo una breve introducción a los mismos para acompañar el proceso de aprendizaje haciendo énfasis en que dichas áreas de conocimiento son líneas de investigación de la carrera.

3.2.6 Facilitación del acceso a la información necesaria.

Para esta instancia se trabajó con una carpeta compartida en la nube y se facilitaron computadoras y conexión a internet durante toda la escuela, además de poder acceder a la biblioteca de la Universidad y contar con docentes expertos en la temática.

3.2.7 Resolución del problema o identificación de problemas nuevos. Aplicación del conocimiento a problemas nuevos.

La instancia final de la Escuela de Verano fue la presentación oral de la resolución del problema que elaboró cada subgrupo de trabajo durante la semana. Participaron docentes de unidades curriculares avanzadas de la carrera que pudieron evaluar la buena apropiación de los conceptos nuevos e intercambiaron fluidamente con los estudiantes desde su experiencia docente y profesional.

4. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Al finalizar la Escuela de Verano se realizó una evaluación por parte de los 25 estudiantes que participaron en ella, a continuación se presentan los resultados.

El 82% de los estudiantes opinó que la situación problema fue pertinente, indicando que dicha propuesta les sirvió para abordar el aprendizaje a través de la práctica.

Para el 86% de los estudiantes los temas tratados en los talleres de ciencias básicas les aportaron conocimiento para comprender mejor la situación problema.

El 91% del grupo consideró que la modalidad de trabajo fue adecuada aunque el 55% entendió que el tiempo de trabajo en el problema debió ser mayor. A su vez el 77% de los estudiantes les pareció que la duración de la escuela fue adecuada.

La evaluación respecto al trabajo de los docentes fue positiva, el 91% de los estudiantes consideró que las exposiciones de los docentes en los talleres de ciencias básicas fueron claras, y el 95% señaló que el apoyo brindado por el equipo docente fue suficiente para la comprensión del problema. Para el 86% de los estudiantes el material didáctico suministrado fue útil para trabajar en el problema propuesto.

Por último, el 95% de los participantes recomendaría la Escuela de Verano a futuros estudiantes.

Pensamos que esta actividad propició un ingreso ameno a la carrera universitaria, dando lugar al primer vínculo con los docentes y pares en un espacio descontracturado. Se observó mayor motivación en los estudiantes al enfrentarse directamente con un problema real relacionado a su área de interés. Pudieron comprender la necesidad de las ciencias básicas en la resolución de problemas. Finalmente se observó una disminución del porcentaje de deserción de estudiantes en el primer semestre de 2019 (32,1 %), en comparación con los porcentajes de deserción del primer semestre de 2017 (37,5 %) y 2018 (39,02 %).

5. CONCLUSIONES

En la Escuela de Verano se logró implementar una propuesta didáctico-metodológica, sustentada en el aprendizaje basado en problemas (ABP); con aplicación de las ciencias básicas en problemas del área de estudio, para mejorar la retención escolar en la carrera de Ingeniería en sistemas de riego, drenaje y manejo de efluentes y la motivación e interés de los estudiantes por la especialidad.

Los talleres de ciencias básicas brindaron el espacio para la comprensión de algunos aspectos específicos del problema. Se pudo observar que al estar los talleres vinculados a cuestiones del problema, los estudiantes se interesaban por los mismos, participaban, realizaban las tareas y los experimentos con entusiasmo, lo que ayudaba a culminar de manera positiva la jornada intensiva. De esto se infiere que la modalidad fue adecuada para promover la motivación de los estudiantes.

Con respecto al trabajo gradual en la situación problema, los docentes orientadores del proceso guiaron a los estudiantes para encontrar las respuestas a sus propias preguntas, en estas instancias se ponía de manifiesto que la interdisciplina juega un rol fundamental en la búsqueda de soluciones a problemáticas reales. De esta manera, cada subgrupo fue arribando a su propia solución en función de las actividades realizadas y los conocimientos adquiridos durante toda la semana. En la instancia final de la Escuela pudieron compartir y debatir qué solución de las presentadas podría ser más viable.

La duración de dicha escuela fue acorde a los objetivos que se perseguían con la misma, si bien algunos estudiantes manifestaron la necesidad de disponer con más tiempo para el trabajo

en el problema, la mayoría consideró que la duración de la actividad fue la correcta. Teniendo en cuenta estas consideraciones, el equipo docente evaluó de forma positiva el cronograma realizado, pues se entendió que la extensión en el tiempo de la escuela podría perjudicar la participación de los estudiantes.

Los recursos didácticos utilizados fueron adecuados, y los estudiantes no presentaron dificultades en la interpretación de las consignas de trabajo. Los materiales empleados contribuyeron al aprendizaje significativo y sirvieron de apoyo para la implementación de la metodología ABP.

Se concluye que la Escuela de Verano permitió a los estudiantes tener un panorama general de la carrera, fomentó la creación de vínculos entre los estudiantes de ingreso y un primer acercamiento con los docentes en un ambiente desestructurado. Promovió la aproximación a las ciencias básicas en los talleres aplicados que mostraron la importancia de las mismas en las líneas de investigación de la carrera. La motivación generada en los estudiantes al enfrentarse directamente con un problema real relacionado a su área de interés dio el espacio para aprender activamente, donde el estudiante se involucró directamente en su proceso de aprendizaje durante el transcurso de la semana como primer acercamiento a la vida universitaria.

6. REFERENCIAS

- González, A., Del Valle, A., (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*, España, Narcea.
- Larrechea, E., Chiancone, A. (2011). La educación superior en Uruguay: matriz inercial y escenarios de cambio. *Innovación educativa*. (11), pp. 123-132.
- Navarro, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas*. (64), pp. 173-196.
- Rodríguez, M. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping*. Pamplona, España.

TRANSFORMACIÓN CURRICULAR Y LA RETICULARIDAD INTERPROFESIONAL DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO UNADISTA E-MPU

Myriam Leonor Torres Pérez

Phd en Salud Pública/Universidad Nacional Abierta y a
Distancia/*Myriam.torres@unad.edu.co*/Colombia

Paola Alvis Duffo

Phd (C) en Educación/ Universidad Nacional Abierta y a
Distancia/*paola.alvis@unad.edu.co*/Colombia

RESUMEN

Con el firme propósito de transformar la educación en salud, la Escuela de Ciencias de la Salud - ECISALUD de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, apunta a potenciar la gestión y administración de las nuevas políticas de Salud en Colombia, específicamente orientado al servicio del desarrollo de la Salud Pública y la Atención Primaria en Salud, acogiendo los aspectos cruciales de la política de prestación de servicios (acceso, calidad y eficiencia), y la incorporación de los avances en TIC (mapa de conectividad, e-learning, historia clínica, interoperabilidad y Telesalud) en completa armonía con la definición de salud que aplica para nuestro país.

La transformación curricular que viene adelantando la UNAD en la última década, donde la reticularidad entendida esta, como la organización de redes para facilitar el trabajo en equipo y la constitución de comunidades apoyadas en tecnologías para el desarrollo de las diversas actividades misionales y de gestión, la UNAD y su sistema del Servicio Social Unadista - SISSU establece como núcleo problémico “La Acción Solidaria para el Liderazgo Transformador”, en tanto que se presenta como una necesidad comunitaria.

Este núcleo problémico es apoyado por el emprendimiento solidario, arraigo comunitario, innovación tecnológica y asociatividad como los núcleos integradores de problema en cada uno de los programas de salud que son orientados. Estos núcleos en conjunto logran dinamizar la acción comunicativa y el reconocimiento y comprensión de las realidades mundiales en el marco de los ODS 2030, para contribuir en la transformación hacia una sociedad solidaria haciendo de la interprofesionalidad uno de los ejes de desarrollo práctico y de trabajo colaborativo activo, favoreciendo la autogestión del aprendizaje, el trabajo académico colaborativo, la interacción y la comunicación sincrónica y asincrónica entre los actores del proceso formativo, desde el aula virtual, pasando por los escenarios prácticos digitales hasta los escenarios in Situ.

Palabras clave:

Interprofesional, Reticularidad, Liderazgo transformador, TIC.

ABSTRACT

With the firm purpose of transforming health education, the School of Health Sciences - ECISALUD of the National Open and Distance University - UNAD, aims to strengthen the management and administration of new health policies in Colombia, specifically service-oriented of the development of Public Health and Primary Health Care, welcoming the crucial aspects of the service delivery policy (access, quality and efficiency), and the incorporation of advances in ICT (connectivity map, e-learning, history clinical, interoperability and Telehealth) in complete harmony with the definition of health that applies to our country.

The curricular transformation that UNAD has been advancing in the last decade, where the reticularity understood is, such as the organization of networks to facilitate teamwork and the constitution of communities supported by technologies for the development of various mission and management activities, UNAD and its Unadista Social Service system - SISSU establishes the “Solidarity Action for Transformative Leadership” as a problem, as it presents itself as a community necessity.

This problem nucleus is supported by solidarity entrepreneurship, community roots, technological innovation and associativity as the problem integrating nuclei in each of the health programs that are oriented. These nuclei together manage to energize the communicative action and the recognition and understanding of world realities within the framework of the SDG 2030, to contribute to the transformation towards a solidarity society making interprofessionality one of the pillars of practical development and collaborative work active, favoring the self-management of learning, collaborative academic work, interaction and synchronous and asynchronous communication between the actors of the training process, from the virtual classroom, through the digital practical scenarios to the scenarios in Situ.

Keywords:

Interprofessional, Reticularity, Transformative Leadership, ICT.

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

El compromiso de la UNAD con el desarrollo de una política de calidad que, busca la excelencia de sus programas y servicios académicos, el perfil profesional competitivo de sus egresados y el mejoramiento continuo de sus procesos universitarios, ha garantizado durante los últimos años el cumplimiento de los más altos estándares de calidad, mereciéndole la obtención de la certificación de calidad de todos sus procesos formativos, de investigación, gestión tecnopedagógica en medios y mediaciones y apoyo bajo el modelo de educación abierta y a distancia,

de acuerdo a los estándares de la norma internacional ISO 9001:2008 (certificado CO09/3143) y la norma técnica de calidad en la gestión pública NTCGP 1000:2009, (certificado CO09/3144) al igual que la obtención del Sello de Calidad expedido por el Departamento Administrativo de la Función Pública.

Frente a los anteriores compromisos la UNAD, ve como puede además de su modelo transformador, la Interprofesionalidad jugar un papel fundamental en el desarrollo de las diferentes actividades que con lleva la articulación del modelo con los perfiles docente y las dinámicas estructurales de una institución en formación virtual.

Siendo la Educación Interprofesional (EIP) una estrategia educacional que prepara estudiantes y profesionales del área de salud para trabajar en equipos interprofesionales, optimizando sus habilidades y conocimientos para una práctica colaborativa eficaz (OMS, 2010), la UNAD crea la Escuela de Ciencias de la Salud ECISALUD en el año 2012 con una postura diferente a todas las Facultades y Escuelas de Salud en Colombia, en donde sus programas académicos y proyectos están fundamentados en el predominio de las metodologías virtuales, con la utilización de redes de acceso inteligentes, cuyo sello distintivo es el potencial uso de la Telesalud, la Informática Médica y las Ciencias de la Computación, para la práctica del ejercicio de la Salud a Distancia, con impacto en la atención de la Salud Comunitaria y Familiar, facilitando la atención prioritaria y oportuna de sus habitantes en todo el territorio nacional incluidas las zonas de frontera. La UNAD, desde su modelo pedagógico unadista (E-MPU) apoyado en e-Learning, propone la innovación tecnopedagógica para el diseño de sus cursos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) bajo la estructura de Entornos denominados “Entorno de Información Inicial”, “Entorno de Conocimiento”, “Entorno de Aprendizaje Colaborativo”, “Entorno de Aprendizaje Práctico”, “Entorno de Seguimiento y Evaluación” y “Entorno de Gestión del Estudiante”; como resultado de la concepción de los paradigmas Constructivista, Ecológico-formativo y Crítico Social; lo que se constituye en un factor diferenciador respecto de los demás programas ofrecidos en esta modalidad. (UNAD 2015). Es en este punto donde se plantea la reticularidad entre el E-MPU y la EIP que a pesar de estar enfocado primordialmente hacia la salud, la institución lo hace adaptable a todos los espacios, liderazgos y roles que maneja el modelo, sin dejar de lado las 6 escuelas restantes que conforman la UNAD.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

La experiencia que constituye la articulación del modelo E-MPU y la EIP, permite a la institución que se convierta en un día a día, que acompaña permanentemente los procesos y las nuevas creaciones en torno a programas académicos y propuestas regionales de formación y que da protagonismo a la afirmación “...Si se utiliza a lo largo de toda la formación profesional, en lugar de componentes aislados del currículo educativo, la EIP puede fortalecer la capacidad de los recursos humanos del sector de la salud mejorando los resultados y fortaleciendo los sistemas de salud... (OMS 2016)

La Escuela de Ciencias de la salud, construye y desarrolla perfiles de formación profesional articulados con el Modelo Integral de Atención en Salud vigente en el país, bajo el marco explicativo de la salud a partir de la determinación social con enfoque poblacional, territorial, abordando la persona, la familia, la comunidad y la población según su ciclo vital, reconociendo las dinámicas propias de los territorios, motivando y generando la articulación efectiva y consistente de todos los actores del sistema de seguridad social que se desempeñan y operan en él, en un contexto de política pública para generar impacto positivo y real en la calidad de vida y el desarrollo integral de las personas que viven en las diferentes regiones del país incluidas las áreas de frontera, para lo cual fundamenta su ejercicio académico/administrativo bajo una estructura sistémica, meta funcional y con nodos espejos en el territorio Colombiano, utilizando las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para la práctica educativa de la Salud a distancia.

Lo anterior expuesto se enmarca en lo propuesto en el objeto misional de la Escuela de Ciencias de la Salud, así: “Formar talento humano con la capacidad de generar procesos de construcción de conocimiento, que permitan consolidar el desarrollo de un modelo innovador de atención en Salud haciendo uso de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC), para colocarlas al servicio de la prevención, promoción, diagnóstico y tratamiento de la salud del ser humano, con una vocación de servicio social que propicie el mejoramiento continuo de las condiciones de salud de las comunidades locales y globales, con calidad, eficiencia y equidad social”. Es así como la gestión, la adaptación, el mejoramiento continuo, la aplicación, la vigilancia y el desarrollo, permiten que la reticularidad entendida como “la medida en que el desarrollo de las diversas actividades misionales y de gestión, requieren la definición y

organización de redes para facilitar el trabajo en equipo y la constitución de comunidades apoyadas en tecnologías” (Acuerdo 037 de 2012), se convierta en uno de los tres metalenguajes más aplicados y de suma importancia al lado de la Heterarquía y la Fractalidad.

3. OBJETIVOS

- Construir y desarrollar perfiles de formación profesional articulados con el modelo de atención en salud vigente en el país, bajo el marco explicativo de la salud a partir de la determinación social, con enfoque poblacional – territorial, abordando la persona, la familia, la comunidad y la población según su ciclo vital.
- Reconocer a través de la educación interprofesional las dinámicas propias de los territorios, motivando y generando la articulación efectiva y consistente de todos los actores del sistema general de seguridad social que se desempeñan y operan en él, en un contexto de política pública transparente.
- Generar impacto positivo en la calidad de vida, determinantes sociales y desarrollo integral de los seres humanos que viven en las diferentes regiones del país, con proyectos propios sostenibles y sustentables en el tiempo.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El interés de la comunidad en participar en un modelo que permita la interacción y la participación, hace que cada rol sea indispensable en la interprofesionalidad de los programas a través de los campos de formación como lo son: Acogida e Integración Unadista, Disciplinar de Escuela, Interdisciplinar Básico Común y Formación Complementaria, los cuales fundamentan el propósito de formación en los diferentes cursos, que constituyen el objeto de estudio, el núcleo integrador de programa (NIP), el núcleo de problema (NP), los rasgos distintivos que evidencian el que hacer unadista, el perfil del egresado que presenta el sello diferenciador. En el marco del modelo pedagógico se redimensiona la concepción de currículo al entender que este “expresa una dimensión de futuro e implica un proceso permanente de reflexión, investigación y construcción colectiva de diferentes alternativas y posibilidades pedagógicas, para la apropiación crítica y creación constructiva del conocimiento” (PAPS, Versión 3.0, pág. 95). Así

pues, el currículo para la UNAD, implica un proceso de planificación inteligente, prospectiva y situacional, para dar cumplimiento a los propósitos de formación integral.

El currículo en la UNAD, como objeto de estudio, cumple tres funciones específicas: 1) Se constituye en una mediación pedagógica, cuyos propósitos son tanto contribuir a la formación del estudiante como a la generación de conocimiento pertinente para los contextos sociales y las mismas disciplinas (PAPS, 2011, 89); 2) Permite la interacción entre actores educativos, disciplina- contexto- entorno de aprendizaje, para la construcción de conocimiento pertinente capaz de transformar y reconstruir la sociedad (PAPS, 2011) y 3). Aporta, información permanente en relación con la pertinencia del mismo, con su responsabilidad social en el proceso formativo y con su consistencia en relación con los propósitos formativos planteados en el marco axiológico y teleológico Unadista.

Las características del currículo en la UNAD promueven la interacción en diversos ambientes de aprendizaje entre estudiantes, saberes, profesores y contextos para la construcción de conocimiento y la formación integral, lo cual permite la reflexión, la comprensión y la transformación de realidades. Estas características, le otorgan significado, sentido y pertinencia al currículo en los siguientes términos: 1) Flexibilidad, dado que el currículo plantea distintas opciones para facilitar hacer que el proceso de formación sea pertinente y que dialogue con otros programas. 2) Apertura ya que proporciona diferentes escenarios para el desarrollo de procesos de aprendizaje. 3) Articulación en torno a problemas, entendida como una estrategia para la integración disciplinar y la construcción de conocimiento y 4) Competencias para enfocadas al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes.

- **Flexibilidad:** Permite la adaptación del currículo a las demandas de los campos de conocimiento, las realidades sociales, las necesidades u oportunidades del sector productivo y las comunidades académicas. La flexibilidad también se refleja en las opciones que proporciona la universidad al estudiante tanto para la electividad dentro del plan de estudios como para la movilidad académica interna o externa, dentro de programas de la universidad o de instituciones en el ámbito nacional e internacional. Así mismo, se plantean opciones para la doble titulación de programas con instituciones externas y el tránsito entre los niveles de formación, de grado a posgrado, el carácter de

internacionalización de los programas, con los que se promueven procesos académicos e intercambio de profesores y estudiantes enmarcados dentro del currículo global.

- **Apertura:** Se comprende como la disponibilidad de la oferta formativa en el contexto nacional e internacional y en diversas comunidades, lo que implica una estructura elegible, articulando contenidos, contextos y disciplinas en cursos y cátedras pertinentes que se centran en una autoevaluación permanente para un mejoramiento continuo a través de acciones pedagógicas y didácticas que optimicen los procesos académicos existentes.
- **Articulación en torno a problemas:** Se constituye en la forma en que se orienta la construcción curricular, que permite relacionar lo académico con los contextos en los que se desarrollan los programas, con el fin de tender puentes entre las apuestas formativas de la institución con los problemas de los contextos en los que se desarrollan a través del diálogo interdisciplinario. La estrategia metodológica que se emplea en la universidad para la articulación en torno a problemas son los Núcleos Problémicos y los Núcleos Integradores de Problema.
- **Competencias:** Es la integración de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que fundamentan el saber actuar en una situación determinada. Este carácter complejo de la competencia en un diseño curricular articulado en torno a problemas exige el paso de un aprendizaje centrado en los contenidos a un aprendizaje por procesos (Jurado, 1998), de un aprendizaje memorístico a un aprendizaje que suscite el análisis, la comprensión y resolución de problemas de manera interdisciplinaria. De la generación de programas lineales, rígidos y terminales a la creación de programas flexibles, con varias opciones de acceso en los diferentes momentos del aprendizaje. De unas estrategias de formación dirigidas a grupos homogéneos a una formación en la que se reconocen los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. De una evaluación al final del curso, a una evaluación por procesos en la que la autoevaluación cumple un papel fundamental como elemento constitutivo del aprendizaje del estudiante (Vargas,2000). Las competencias se relacionan con el perfil de formación de un egresado unadista en un programa determinado. En este sentido, se consideran como competencias fundamentales para la formación unadista: competencias comunicativas, competencias digitales, competencias solidarias, así como las competencias específicas que demanda tanto el campo de conocimiento como la profesión u ocupación misma.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

Uno de los logros en la implementación de esta estrategia se ven reflejados en el Sistema Nacional de Servicio Social Unadista – SISSU, que es una estrategia solidaria que dinamiza la dimensión de *e-comunidad*, promoviendo el ejercicio de la *acción solidaria* en el marco del Liderazgo Transformador, para la participación autónoma, libre, crítica y creativa de las comunidades, en la renovación permanente de sus procesos de autogestión formativa, transformación productiva y de cambio socio-cultural, permitiendo la consolidación de un verdadero Desarrollo Comunitario. Tiene como objetivos fundamentales: 1. **Formación Solidaria:** Formar y desarrollar, en la comunidad académica, competencias solidarias que la sensibilice y concientice de la realidad social de sus comunidades y le permita interactuar y participar con ella en el reconocimiento, comprensión, explicación, interpretación y transformación de su realidad. 2. **Investigación Solidaria:** Conocer, interpretar e innovar en la realidad de las comunidades, con verdad y creatividad, a partir del reconocimiento de sus saberes incorporados, para orientar el ejercicio solidario, en el marco del emprendimiento, la innovación tecnológica, la asociatividad y el arraigo comunitario. 3. **Interacción Solidaria:** Reconocer y valorar los espacios sociales y comunitarios como ambientes de aprendizaje recíproco, para que las Acciones Solidarias que se formulen e implementen en el marco del emprendimiento, la innovación tecnológica, la asociatividad y el arraigo comunitario, contribuyan a la transformación de la realidad de las comunidades y complementen la formación disciplinar de estudiantes y docentes (aprendizaje-servicio). De tal manera que se logre incidir en la transformación exigida de una educación con pertinencia, que responda al reto de la responsabilidad social brindando una actividad académica de calidad, crítica al cotejar los contenidos entregados versus las realidades locales, regionales y globales.

El segundo y no menos importante resultado obtenido es el Observatorio Intersistémico regional OIR, el cual es un dispositivo organizacional que gestiona integralmente estrategias de inclusión y proyección social, a través de la valoración situacional de las dinámicas económicas, educativas, sociales, ambientales y de multidiversidad cultural, entre otras, de manera continua en territorios y micro territorios, con el propósito de garantizar pertinencia y competitividad de las ofertas educativas y afianzar la cuna de Liderazgo Unadista en la interacción comunitaria y

otros actores del sector externo, que contribuyan a la disminución de las brechas e inequidades territoriales y sociales, en articulación con los sistemas misional y operacional a través del SISSU.

Y para finalizar la Escuela de Ciencias de la salud ECISALUD como parte de la estrategia de dar respuesta a las necesidades de servicios de salud ha desarrollado el macro proyecto denominado «PRISMA». Este macroproyecto social tiene por objeto la implementación del servicio de telemedicina en instituciones prestadoras de servicio de salud, para fortalecer su capacidad resolutive y mejorar el acceso de la población a los servicios de salud de baja y mediana complejidad, mediante la tele-consulta especializada y tele - apoyos diagnósticos, operativizando el proyecto prisma y fortaleciendo el componente práctico de la escuela de ciencias de la salud, de conformidad con los presentes términos de referencia.

Para la ejecución del proyecto PRISMA, se trabaja conjuntamente con un centro de referencia oferente que pone a disposición de las E.S.E. la tecnología necesaria para la prestación de servicios en la modalidad de telemedicina, además de contar con el apoyo de un equipo interdisciplinario que brindara acompañamiento, soporte, respaldo al proyecto y encargado de generar un proceso de capacitación en el uso de la tecnología y en el modelo operativo de servicio. Algunos de los resultados obtenidos han sido: Entre los periodos de vigencia 2014 a 2019 se atendió un promedio de 31.044 pacientes; Para la vigencia 2019 fueron impactados 1189 estudiantes y 20 docentes a través de PRISMA EDUCA; Capacitación presencial en todas las sedes, encaminadas al uso de los servicios de telemedicina en los diferentes centros hospitalarios vinculados al proyecto de telemedicina., sensibilización a los gerentes y coordinadores médicos de manera telefónica, coordinación y ejecución de cronograma de seguimientos y capacitaciones periódicas, destinadas a incentivar el uso de los servicios bajo la modalidad de telemedicina, capacitaciones enfocadas al buen uso de la telemedicina en consultas especializadas y apoyo al diagnóstico cardiovascular y a reforzar el conocimiento sobre la modalidad.

6. INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Las estrategias didácticas curriculares deben tener en cuenta aprendizaje basado en problemas, situado y en tareas para lograr un diseño instruccional amplio y pertinente.

En los microcurrículos de los cursos teórico-prácticos o de práctica colaborativa se recrea, en lo posible, las condiciones requeridas por los estudiantes para enfrentarse a la experiencia real de EIP, articuladas con el desarrollo docente.

La evidente demanda de formación de tecnólogos y profesionales en Colombia, llevó a la UNAD a desarrollar una propuesta de formación capaz de soportar una oferta masiva de alrededor de 2000 cursos y 150.000 estudiantes.

Fortalecer intercambios de experiencias, alinear los planes de estudio y aplicar las TIC.

7. REFERENCIAS

- Organización Panamericana de la Salud. (2017). *Salud en las Américas, Resumen: panorama regional y perfiles de país*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Organización Panamericana de la Salud. (2016). *La educación interprofesional en la atención de salud: Mejorar la capacidad de los recursos humanos para lograr la salud universal*. Bogotá Colombia: Organización Panamericana de la Salud.
- PAPS. (2011). *Universidad Nacional Abierta y a distancia -UNAD. Proyecto Académico Pedagógico Solidario - PAPS*. Bogotá.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2010). *Tercera Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe*. Lima (Perú). Santiago (Chile): CEPAL.
- Harzheim, E., Casado, V., & Bonal, P. (2009). *La formación de profesionales de salud para la APS y Salud Familiar y Comunitaria en América Latina y Europa*. Madrid: Fundación para la Cooperación y Salud Internacional del Sistema Nacional de Salud de España.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (28 de 03 de 2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.undp.org/content/undp/es/home.html>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (13 de Diciembre de 2013). Acuerdo 0029. *Reglamento estudiantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. Bogotá, Colombia: Consejo superior.

- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario, PAPS. Versión 3.0*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (14 de Febrero de 2013). Acuerdo 001. *Por el cual se reglamentan los lineamientos curriculares para el diseño de los programas de formación de nivel técnico, tecnológico, profesional y posgradual en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*. Bogotá, Colombia: Consejo Académico.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-. (2012). Acuerdo 037. *Por el cual se expide el nuevo Estatuto Organizacional de la Universidad Nacional Abierta a Distancia (UNAD)*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-. (2015). *Informe de gestión 2016: Plan de desarrollo 2015-2019: "UNAD, Innovación y excelencia educativa para todos"*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-. (2019). *Observatorio Intersistémico regional OIR*: Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- Recuperado de <https://vider.unad.edu.co/index.php/oir>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-. (2012). *Sistema de Servicio Social Unadista, SISSU*: Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- Recuperado de <https://vider.unad.edu.co/index.php/sissu>

LIDERAZGO, EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE CONCIENCIA CAPÍTULO UNIVERSIDAD METROPOLITANA, CARACAS VENEZUELA

María Antonieta Angarita

Especialista/Universidad Metropolitana/antonieta05@gmail.com/Venezuela

RESUMEN

Formación de líderes basado en la Teoría U (Scharmer O.) en la Universidad Metropolitana, (Venezuela). Investigación cualitativa, descriptiva. Objetivo: contribuir con la transformación de conciencia y la recuperación del tejido social. Las Universidades son responsables de desarrollar programas innovadores de liderazgo para el futuro sostenible de las naciones.

Palabras clave:

Liderazgo, conciencia, transformación, tejido social, Teoría U.

ABSTRACT

Leadership training based on Theory U (Scharmer O), at Universidad Metropolitana, (Venezuela). Qualitative, descriptive research. Objective: contribute to the transformation of consciousness and the recovery of the social field. Universities are responsible developing innovating leadership programs for the future sustainability of nations.

Keywords:

Leadership, awareness, transformation, social field, U Theory.

1. ANTECEDENTES

La Teoría U creada por Otto Scharmer (2007) desde la Escuela de Negocios del Instituto Tecnológico de Massachussets MIT, ofrece un método para visualizar opciones de futuro en medio de ambientes volátiles, inciertos, complejos y ambiguos, en los que la reflexión y el auto conocimiento son pilares para la transformación de conciencia. Propone fomentar escucha empática y generativa que permita al individuo conectarse consigo mismo y su contexto, superando paradigmas limitantes y visualizando acciones futuras (del “ego al eco sistema”). La disrupción global requiere de nuevos liderazgos conscientes, paradigmas y acciones construidas en conjunto, respetando y aceptando las diferencias sin juicio. Fundamenta sus enunciados en autores como Varela: (toma de conciencia individual), Kurt Lewin (Teoría del Campo Social) Joseph Jaworski (Presencia plena) Ed Schein (Desarrollo Organizacional) Peter Senge (Pensamiento Sistémico). Uno de los principales propósitos de Scharmer, para superar la inmensa desconexión de la humanidad, se focaliza en la transformación de la Universidad, tesis desarrollada en su artículo: La Educación es el encendido de una llama: Cómo reinventar la universidad del siglo XXI. Scharmer (2018, citado en Borges 2018).

2. JUSTIFICACIÓN

¿Por qué hablar de Transformación de Conciencia en Venezuela? La aspiración de reconstruir los valores individuales y colectivos es tarea urgente en Venezuela. El país se encuentra en el trance más complejo en 100 años de historia, Venezuela ha visto destruir sus capacidades para progresar, ha sufrido la degradación de sus instituciones y esto ha generado la violencia sistémica que ha deshilachado el tejido social. De acuerdo a la encuesta ENCOVI realizada en 9.932 hogares de todo el país en noviembre de 2019, 79,3% de los venezolanos están sumergidos en pobreza extrema, 96,2% son pobres al cierre de 2019, la emigración de población joven se traduce en que el país envejeció, y perdió el bono demográfico, es previsible el aumento de las muertes por COVID-19. El impacto de la cuarentena por el coronavirus señala que hasta un 43% de los hogares del país reportan imposibilidad de trabajar o pérdida de sus ingresos. Es evidente que Venezuela está entrando a lo que puede ser una verdadera crisis humanitaria.

Para salir de esta profunda crisis se necesitan líderes que escuchen empáticamente y que sean capaces de motivar, señalar caminos, entender, interpretar la realidad y generar en consecuencia, acciones trascendentes para la reconstrucción de capacidades, instituciones y tejido social. Surge entonces la pregunta: ¿Cómo contribuir con la reconstrucción del tejido social y la transformación de conciencia en Venezuela?

3. OBJETIVO GENERAL

Contribuir con la transformación de conciencia y la reconstrucción del tejido social en Venezuela a través de la formación en liderazgo basado en la Teoría U, en la Universidad Metropolitana de Caracas, Venezuela.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 4.1** Describir La Teoría U, Metodología creada por Otto Scharmer desde la Escuela de Negocios de MIT (Instituto Tecnológico de Massachusetts) y su forma de aplicación en la formación universitaria en la Universidad Metropolitana (UNIMET) en Caracas, Venezuela desde 2016 al 2020.
- 4.2** Conocer las opiniones sobre los participantes en la formación de liderazgo para la transformación de conciencia en Venezuela, a través de la Teoría U en la Universidad Metropolitana de Caracas, Venezuela.
- 4.3** Identificar elementos de cambio y transformación de conciencia individual y colectiva para la toma de decisiones, inicio de prototipos y la reconstrucción del tejido social en Venezuela.

5. DESCRIPCIÓN

La Teoría U como experiencia de aprendizaje fue creada por el profesor Otto Scharmer, profesor de la Escuela de Negocios del Instituto Tecnológico de Massachusetts). Propone que, para superar la disrupción global se necesita observar, escuchar, sentir y actuar superando paradigmas limitantes y actuando en conjunto suspendiendo juicios, críticas, miedos y paradigmas que no responden a la realidad actual, para lo cual el individuo debe reflexionar y practicar el autoconocimiento para reconectar con el futuro emergente con mente, corazón y voluntad abierta.

Transitar el proceso de reflexión desde lo individual hacia lo colectivo en la U, supone 5 etapas:

Co iniciación: crear una intención común.

Co sentir: observar y percibir.

Presencia Plena: foco en el presente.

Co creación: realización de prototipos exploratorios.

Co evolución: incorporando lo nuevo en el ecosistema.

Durante la formación se incluyen contenidos relacionados con el tema de desarrollo personal, valores, basado en el modelo de Richard Barret y el test de fortalezas individuales propuesto por Martin Seligman, y aportes en el tema de cumplimiento de metas y misión de vida de Vladimir Gómez y otros autores. A través de un plan de sesiones teórico prácticas, el programa parte declarando una intención de cambio, ejercicios de toma de conciencia y prácticas de escucha y conversación en 4 niveles:

a). Descargar: Escucha solitaria para confirmar los paradigmas propios, es el espacio de la desconexión.

b). Realidad factual: Apertura de la mente: reconocimiento del otro con ideas diferentes, pero sin apertura a cambios y nuevas posibilidades.

c). Empático: Apertura emocional, conexión emocional y reconocimiento desde el sentimiento.

d). Generativo: Apertura de la voluntad, acceso a la intención sin juicios, conectando las más altas posibilidades de futuro compartido, a través de imágenes, metáforas y sensaciones corporales en comunión absoluta con el otro, respetando la diversidad.

Desde el año 2016, en Venezuela se ha capacitado a más de 300 líderes de más de 40 organizaciones de la Sociedad Civil utilizando la metodología U para incidir en la transformación de conciencia y la reconstrucción del tejido social. Hoy Proyecto Híkola, organización en alianza con la Universidad Metropolitana, junto a la ONG Opción Venezuela y la ONG Respuestas al Desarrollo, es incluida en la comunidad mundial de *hubs* de Teoría U en el *Presencing Institute*. Desde el Decanato de Ciencias y Artes de UNIMET, de febrero a junio del presente año se participó en el Programa *Societal Transformation Lab* y en el programa GAIA: *Global Activation of Intention and Action*, desde el *Presencing Institute*. Igualmente se

capacitaron 45 jóvenes en el diplomado de Liderazgo social y político en UNIMET y estudiantes de la materia Competencias en Acción quienes enfocan su acción emprendedora utilizando algunas herramientas de la Teoría U.

6. RESULTADOS

A continuación, se muestra caracterización de los participantes que se han formado con el programa de liderazgo basado en la Teoría U en Venezuela desde el año 2017.

Tabla 1

Grupos que han recibido formación desde el año 2017 hasta 2020.

Descripción de grupo	Año	Institución	Nro.
Estudiantes 6to año de Bachillerato	2017	Instituto Técnico Jesús Obrero	90
Caracas U Lab Hub	2017	Universidad Metropolitana	25
Proyecto Híkola Masivo 1	2018	Universidad Metropolitana	125
Proyecto Híkola Masivo 2	2018	Universidad Metropolitana	125
Proyecto Híkola Profesores	2018	Universidad Metropolitana	25
Estudiantes Competencias en Acción	2019/2020	Universidad Metropolitana	90
Estudiantes de Conversaciones Poderosas	2019/2020	Universidad Metropolitana	20
<i>Societal Transformation Lab</i>	2020	Universidad Metropolitana Presencial y en línea	25
Diplomado Liderazgo Social y Político	2020	Universidad Metropolitana Presencial y en línea	40
<i>Leading from the emerging future</i>	2020	Universidad Metropolitana En línea	25
Total			590

Elaboración propia

Tabla 2

Programa de liderazgo basado en la Teoría U en Venezuela Registro de actividades prácticas año 2018, Proyecto Híkola.

Actividades prácticas formaciones masivas año 2018	Nro.
Círculos de escucha profunda	150
Prácticas de diálogo generativo	80
Prototipos de innovación social	150
Total	380

Elaboración propia

Tabla 3

Registro de encuesta de opinión efectuada en julio del 2020 para conocer la experiencia de los participantes después de culminar la formación.

Nro. de participantes: 72. Nivel académico de los participantes.

Nivel académico	%
Bachilleres	35,2
Licenciados	22,5
Postgrado	25,4
Otros	16,9

Elaboración propia

Tabla 4

Registro de encuesta de opinión efectuada en julio del 2020 para conocer la experiencia de los participantes después de culminar la formación. Nro. de participantes: 72. Formación en la que participaron las personas que llenaron el formulario.

Formación en la que participó	%
Caracas U lab hub (2017)	9,7
Proyecto Híkola (2018)	18,1
Teoría U Liderazgo Social y Político (2020)	44,4
Competencias en Acción (2019/2020)	15,3

Elaboración propia

Tabla 5

Registro de encuesta de opinión efectuada en julio del 2020 para conocer la experiencia de los participantes después de culminar la formación.

Nro. de participantes: 72. Registro de opinión I sobre el programa de Liderazgo basado en la Teoría U.

Registro de información sobre el programa de Liderazgo basado en la Teoría U.	
El participante aprendió la Teoría U como una metodología para visualizar un futuro posible generando un tipo de escucha consciente sin juicio que conecte los aspectos más profundos del ser.	98,6
Después de terminar la formación el participante ha seguido practicando en forma consciente los niveles de escucha.	93,1
El participante ha realizado ejercicios de escucha y puede identificar cambios en la manera en que se relaciona con otros.	94,4
El participante participó en la práctica de Teatro de Presencia Social.	63,9
El participante practicó la técnica de círculos de escucha profunda y / o Teatro de Presencia Social, afirmando haber hecho cambios en su forma de entender su realidad cercana para tomar decisiones.	90
El participante expresa haber identificado nuevas posibilidades después de conocer la Teoría U para construir un prototipo y dar los primeros pasos.	84,3
Luego de formarse con Teoría U, el participante expresa haber establecido un propósito para el cambio, dando pasos hacia adelante en su prototipo.	81,7
Al culminar la formación en liderazgo basado en la Teoría U, el participante visualiza un proyecto cercano: personal, familiar, académico, laboral u otro.	84,5

Elaboración propia

Tabla 6

Registro de encuesta de opinión efectuada en julio del 2020 para conocer la experiencia de los participantes después de culminar la formación.

Nro. De participantes: 72. Registro de opinión II sobre el programa de Liderazgo basado en la Teoría U.

Registro de información sobre el programa de Liderazgo basado en la Teoría U.	
Palabras que refieran una nueva forma de tomar decisiones	Autoconocimiento, paciencia, coraje, visión holística, asertividad, perseverancia, discernimiento, transformación, compromiso, escucha profunda, sabiduría, fluidez, coraje, riesgo, confianza, paz, prudencia, empatía y justicia.
Clasificación de prototipos reseñados.	<ul style="list-style-type: none"> a. Atención a la tercera edad. b. Formación enfocada en dinámica social. c. Apoyo a comunidades vulnerables. d. Construcción de redes sociales. e. Cursos de finanzas personales. f. Programas de desarrollo personal y proyecto de vida. g. Programas de escucha y Teoría U. h. Participación política y Derechos Humanos. i. Consultaría educativa. j. Programas de cultura de paz y participación ciudadana. k. Programas de reconciliación.
Palabras que definen una nueva forma de escuchar.	Paciencia, atención, conciencia, silencio, armonía, coherencia, reflexión, motivación, pro acción, creatividad, tolerancia, apertura, respeto, desapego, honestidad, solidaridad, entendimiento.
Obstáculos para iniciar un prototipo.	Falta de práctica Tiempo insuficiente Otras prioridades Participación parcial

Elaboración propia

7. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Las respuestas de los participantes evidencian procesos reflexivos para la toma de decisiones, la activación hacia cambios de comportamiento con un alto contenido de acción social basada en valores positivos individuales y colectivos, orientados hacia la flexibilidad, la apertura y la escucha de cuarto nivel desde el ego sistema al eco sistema. Queda en evidencia que la transformación personal y la toma de conciencia en valores individuales y colectivos es el origen de la transformación social. El recorrido para la recuperación de Venezuela es largo,

saldrá adelante con liderazgos capaces de escuchar profundamente y de visualizar un futuro en el que todos los venezolanos tengan acceso a oportunidades y a formarse para hacerse agentes de su propia vida.

Gracias a la Universidad Metropolitana (UNIMET) en su rol de custodio de los valores fundamentales de la sociedad, junto a otras instituciones de la sociedad civil, se ha podido expandir esta formación de líderes emergentes.

La teoría U se basa en actividades prácticas y laboratorios de innovación social, puede adaptarse con contenido local como un eficaz instrumento de generación de resiliencia a través de las universidades e instituciones educativas en general. Toda esta inmensa aldea de venezolanos agentes de cambio, forma parte del nuevo nivel de conciencia que seguirá expandiéndose y haciéndose visible a nivel local y global desde la universidad.

En medio de la disrupción sistémica y dolorosa del país, durante 4 años han sido inspirados liderazgos conscientes para contribuir con la reconstrucción del tejido social en Venezuela y se continuará coordinando apoyos interinstitucionales con todos los sectores con la mirada puesta en proponer políticas públicas educativas universitarias enfocadas en programas de liderazgos basados en la Teoría U. Ahora más que nunca se necesita hacer crecer esta malla de transformación de conciencia.

8. REFERENCIAS

- Barret R. (2020) De los valores a la acción. <https://www.transform-action.net/de-los-valores-a-la-accion-2/#:~:text=Barret%20>
- Encuesta ENCOVI 2019. <https://prodavinci.com/encovi-2019-2020-que-nos-dice-esta-radiografia-sobre-la-calidad-de-vida-de-los-venezolanos/>
- Encuesta Teoría U Venezuela 2020. Cuestionario informativo. <https://docs.google.com/forms/d/1v15drjtbIFpGFnMZGl6C4brQf6Zr9sc2Y-6vI7GFqms/edit>
- Gómez V. (2007) ^Leyes de Vlad, el código de conducta que transformará su realidad. Epsilon libros. Caracas Venezuela.
- Scharmer O. (2018, citado en Borges 2018). Cómo reinventar la universidad del siglo XXI. <https://medium.com/@hborgesg/la-educaci%C3%B3n-es-el-encendido-de-una-llama-c%C3%B3moreinventar-la-universidad-del-siglo-xxi-883af5cb1503>

Scharmer, O. (2018). *Abordando el punto ciego de nuestro tiempo*.

<https://www.presencing.org/assets/images/theory-u/TU-ExecSum-Spanish.pdf>

Seligman M (2020). Test breve de fortalezas.

<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/es/testcenter>

9. AGRADECIMIENTOS

Universidad Metropolitana:

Livia Pereira: Directora de Relaciones Institucionales.

María Natalia Ochoa: Jefa del Departamento de Inglés.

Nancy Gutiérrez: Coordinadora del Departamento de Inglés.

Pura Zavarce: Coordinadora del departamento de Ciencias del Comportamiento.

Astrid Lander: Coordinadora de Extensión de Ciencias y Artes.

Elvira Nava: Decanato de Ciencias y Artes.

Oscar Vallés: Jefe del Departamento de Estudios Políticos.

Otras organizaciones:

Presencing Institute: equipo MIT.

Barret Values Centre: Fundación Richard Barret.

Proyecto Híkola: Marietta Perroni, Helio Borges y María Antonieta Angarita.

Instituto Técnico Jesús Obrero: Miguel Corominas y equipo.

ONG Opción Venezuela: Felix Ríos.

ONG Respuestas al Desarrollo: Werner Corrales.

ONG: Caracas Ciudad Plural: Manfredo González y Rosanna Cariello.

BILINGÜISMO POR LA PAZ: EL IMPACTO DE UN PROGRAMA DE EXTENSIÓN SOCIAL EN MONTERÍA, COLOMBIA

Delia González Lara

Magister/Universidad de Córdoba/drgonzalez@correo.unicordoba.edu.co/Colombia

Jairo Miguel Torres Oviedo

Doctor/Universidad de Córdoba/jairo.torres74@hotmail.com/Colombia

Liliana Valle Zapata

Magister/Universidad de Córdoba/lbvalle@correo.unicordoba.edu.co/Colombia

RESUMEN

Bilingüismo por la Paz es un programa de extensión social de la Universidad de Córdoba que ha contribuido desde el año 2017 al cierre de la brecha de desigualdad social en cuanto al acceso de una educación de calidad en lengua extranjera, en comunidades de niños de 8 a 13 años en situación de vulnerabilidad de los estratos 0 a 2 de Montería, Colombia, a través del desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera-inglés, el desarrollo de valores y el logro de los objetivos de desarrollo sostenible. La génesis de Bilingüismo Por la Paz se cimienta en el Proceso de Paz en Colombia, el Plan Paz Córdoba, y el modelo de proyección social de la Universidad de Córdoba o Córdoba Transformada, que buscan la sostenibilidad de una paz duradera mediante la promoción de la equidad social y la satisfacción de las necesidades más sentidas de la población cordobesa. Igualmente, el Programa Nacional de Bilingüismo que promueve el alcance del nivel B1 al finalizar la formación escolar, hizo parte de los fundamentos epistemológicos del Programa. El impacto de este Programa se evidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés a nivel A2, cambios actitudinales frente a la necesidad de vivir en paz y para la paz, aprovechamiento del tiempo libre y valoración de sí mismo, de los demás, y de su contexto.

Palabras claves:

Proceso de Paz, Bilingüismo, Competencia comunicativa Valores, Objetivos de desarrollo sostenible

ABSTRACT

Bilingualism for Peace is an outreach program of the University of Córdoba that contributes, since 2017, to closing the social inequality gap in terms of access to quality education in a foreign language, in communities of low -income children from 8 to 13 years old in vulnerable situations, from Montería, Colombia, through the development of communicative competence in English, the development of values and the achievement of the sustainable development goals. The genesis of Bilingualism For Peace is

based on the Peace Process in Colombia, *the Plan Paz Córdoba*, and *Córdoba Transformada*, the University of Córdoba model of social projection, which seek the sustainability of a lasting peace through the promotion of social equity and the satisfaction of the most felt needs of the Córdoba population. Likewise, the National Bilingualism Program, which promotes the attainment of the B1 level at the end of school years, was part of the epistemological foundations of the Program. The impact of this Program is evidenced in the development of communicative competence in English at A2 level, attitudinal changes regarding the need to live in peace and for peace, taking advantage of free time and valuing oneself, others, and their context.

Keywords:

Peace Process, Bilingualism, Communicative competence, Values, Sustainable development goals

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

“Bilingüismo por la Paz” es un programa de extensión social de la Universidad de Córdoba que busca promover equidad educativa mediante el desarrollo de competencia comunicativa en inglés en niños y niñas en condición de vulnerabilidad en Montería, Córdoba, Colombia. Este programa responde al compromiso institucional por generar transformaciones sociales en las comunidades pertenecientes a su entorno de influencia, contribuyendo así a lograr las metas de Paz y Reconciliación que propuso el Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018 “Todos por un Nuevo País”, las expectativas de competencias en inglés del Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025 y los objetivos de desarrollo sostenible (ONU, 2015).

A través de “Bilingüismo por la Paz”, la Universidad de Córdoba pone al servicio de la sociedad cordobesa su amplia experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, representada por la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés, programa con Acreditación de Calidad, y por el Centro de Idiomas, certificado por la Secretaría de Educación de Montería. Comprometida con el desarrollo de la regional y con el tránsito hacia una Paz soñada por todas las clases sociales, la Universidad de Córdoba lidera una serie de proyectos de proyección social frutos de un diagnóstico de las necesidades académicas y económicas de la población, que favorecen a la ciudadanía de nuestro Departamento de Córdoba, atropellado por la violencia.

Una de estas necesidades primordiales identificadas fue el aprendizaje del inglés con calidad. En la ciudad de Montería se ha avanzado en torno al aprendizaje de este idioma gracias, en gran medida, al liderazgo ejercido por la Universidad de Córdoba a través de su trabajo de formación de docentes de Inglés; sin embargo existe un gran sector de la población marginada de los procesos de Bilingüismo que adelanta el gobierno nacional, quienes usualmente alcanzan un

muy bajo desempeño en inglés, como lo han mostrado históricamente las pruebas de estado Saber-11, especialmente en aquellos barrios de extrema carencia donde se vive la pobreza, la falta de calidad educativa y que, aunque prevalezcan las ganas de aprender, factores económicos les impiden llegar hasta la Universidad de Córdoba a desarrollar su competencia comunicativa en el Idioma Inglés.

Por todo lo anterior, La Universidad de Córdoba, en su apuesta social de “volcarse hacia la región” aunó esfuerzos institucionales e interinstitucionales en el año 2016 para liderar el proyecto de proyección social titulado “Bilingüismo por la Paz”, el cual ha permitido que alrededor de 1000 niños y niñas con difícil acceso a una educación en lengua extranjera con calidad, alcancen el nivel A2 del Marco común europeo de referencia para las lenguas (2017), y desarrollen valores que les lleven a convivir en paz, a alejarse de situaciones de riesgo mediante el aprovechamiento del tiempo libre, y a favorecer la disminución de la pobreza, entendiendo a la educación de calidad como el medio para poder lograrlo.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

La Universidad de Córdoba es una institución de educación superior pública de Colombia, que busca permanentemente la transformación social mediante el mejoramiento de la calidad de vida de la región, a través de la ejecución y aplicación de proyectos de investigación y extensión en cooperación con el sector productivo. Atendiendo a esta misión y visión, la Universidad de Córdoba identifica problemáticas que afectan el desarrollo del Departamento de Córdoba. En el año 2016, a partir del Acuerdo de Paz llevado a cabo con el grupo subversivo FARC-EP, la Universidad formula, consensúa y gestiona un plan regional para la construcción de una paz sostenible denominado “Plan Paz Córdoba”, en donde se identifica la necesidad apremiante de atender a la comunidad infantil de entre 8 y 13 años de barrios altamente vulnerables, con problemáticas sociales como la droga, el alcohol, la violencia, las pandillas, el abandono, carencias económicas, y una falta de calidad educativa para acceder al aprendizaje del inglés. Posteriormente se diseñan e implementan proyectos para atenderlas constituyéndose esta iniciativa institucional en el modelo de extensión social del Alma Mater denominado “Córdoba Transformada”.

Líder en la región y el país en la formación de docentes en el área de inglés a través del

Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés, y del Centro de Idiomas, mediante programas de formación en lengua extranjera-inglés dirigidos a niños, jóvenes y adultos de estratos 3, 4 y 5 principalmente, La Universidad de Córdoba hace uso de su experiencia y capacidad instalada para proponer “Bilingüismo por la Paz”; un Programa que continúa apostándole a las metas de bilingüismo del gobierno nacional, la calidad educativa y a la erradicación de la inequidad.

3. OBJETIVOS

El Objetivo principal del Programa Bilingüismo por la Paz es contribuir a la reducción de la brecha de desigualdad social promoviendo valores y los objetivos de desarrollo sostenible, a través de la oferta de un programa de enseñanza y aprendizaje del inglés dirigido a niños de estratos 0 a 2 de zonas vulnerables de la ciudad de Montería.

Dentro de los objetivos específicos del Programa se encuentra el incremento del impacto social de la Universidad de Córdoba en Montería y la región mediante la implementación de un programa de fortalecimiento del bilingüismo en instituciones educativas ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad social, poniendo a disposición de la comunidad sus recursos financieros y logísticos y humanos.

Por otra parte, se busca desarrollar en los estudiantes de entre 8-13 años la competencia comunicativa en lengua extranjera-inglés a nivel A2. Actualmente el Plan Nacional de Bilingüismo plantea la formación de ciudadanos competentes en el manejo de un segundo idioma-inglés hasta alcanzar el nivel B1 al finalizar los 11 años de formación escolar.

Finalmente, el Programa busca promover entre sus estudiantes los valores, en especial la convivencia pacífica, y tal como se ha indicado, se promueven permanentemente el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible mediante un currículo alineado con tales propósitos.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Programa “Bilingüismo Por La Paz” inició su implementación en agosto del 2017 como un programa piloto, que luego de un año y medio fue asumido como un

Programa en acción debido a su aceptación y reconocimiento en el contexto educativo de la región. Consiste en la oferta de 6 cursos extracurriculares de inglés por niveles del Marco Común Europeo, ofrecidos de manera gratuita en horario sabatino (niveles beginner, low-elementary, elementary, pre-intermediate, intermediate, y Conversation) a estudiantes de entre 8 y 13 años de edad, en condiciones de vulnerabilidad de cuatro instituciones educativas públicas ubicadas en los cuatro puntos cardinales de Montería, la capital del Departamento de Córdoba en Colombia y sus zonas de influencia. El total de horas de formación es de 510 (85-90 horas por curso, aproximadamente). La duración de cada curso es de un semestre académico.

El Programa es liderado por el Departamento de Idiomas Extranjeros y el Centro de Idiomas de La Universidad de Córdoba, quienes, mancomunadamente, administran el currículo. Los docentes del Programa son docentes en formación del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés adscrito al Departamento de Idiomas Extranjeros, quienes realizan sus prácticas docentes y profesionales (pasantías) en el marco del Programa. Estos docentes iniciales son cuidadosamente seleccionados por el Comité Curricular del Programa de acuerdo a su promedio académico, perfil para enseñanza a niños y resultados en una prueba de proficiencia de Inglés.

El Programa cuenta con tutores de prácticas pedagógicas y profesionales designados por el Programa de Licenciatura, y con asesores pedagógicos; docentes de las instituciones educativas que a su vez se desempeñan como profesores en el Programa. El propósito de cada uno, respectivamente, es acompañar el proceso de planeación e instrucción en inglés, así como asesorar a los estudiantes en la mejor manera de abordar las distintas problemáticas pedagógicas y sociales que se hacen presentes en las aulas de clases, desde la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Igualmente se ha podido contar hasta el momento con el apoyo de asistentes de idiomas contratados, en primera instancia, para apoyar el uso permanente del inglés al interior del Programa de Licenciatura y del Centro de Idiomas, pero también prestando un tiempo de servicio en el marco del Programa.

En el Programa "Bilingüismo por la Paz" se desarrolla un currículo centrado en el estudiante o por competencias, alineado con el Currículo Sugerido de inglés colombiano (MEN, 2016-2017) y, en consecuencia, con el marco Común Europeo. Se implementan 8 unidades de aprendizaje en las cuales se establecen relaciones entre las temáticas del curso y las

problemáticas sociales que viven los estudiantes a diario, desarrollando valores y competencias que los lleven a una mejor calidad de vida en términos de valoración del contexto, aceptación del otro y percepción positiva de sí mismos como usuarios del inglés. Las tareas y evidencias de aprendizaje se enmarcan dentro de un trabajo de proyectos de aula por unidad, (enfoque Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP, Vaca & Gómez, 2017).

La Universidad de Córdoba ha puesto a disposición del Programa los recursos financieros y humanos para su desarrollo; la adquisición de ayudas didácticas, reconocimientos económicos a manera de incentivos para los docentes en formación que fungen como docentes en el Programa, la contratación de un coordinador académico y de sus asesores pedagógicos. Igualmente, las instituciones educativas participantes aportan los recursos físicos y tecnológicos necesarios para el desarrollo de los cursos y a través de donaciones de los entes territoriales (Secretaría de Educación de Montería) se ha podido apoyar a las escuelas con la adquisición de kits pedagógicos para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del desarrollo de los cursos regulares en las instituciones educativas, como en el Programa "Bilingüismo por la Paz".

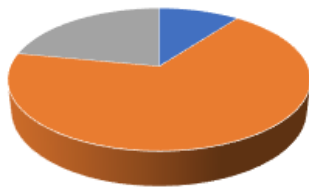
5. RESULTADOS OBTENIDOS

En aras de conocer hasta qué punto el Programa "Bilingüismo por la Paz" había promovido en los estudiantes el desarrollo humano y su compromiso de vivir en paz y para la paz, así como conocer los avances en materia de nivel de inglés, hubo la necesidad de llevar a cabo un estudio preliminar al año y medio de iniciado el Programa. Se recogió información a partir de entrevistas de grupo focal, resultados de examen diagnóstico de inglés y cuestionarios de percepción dirigidos a niños, padres de familia, docentes de las instituciones públicas a las que pertenecen los niños y a docentes en formación o *pre-service teachers*.

Este estudio llevado a cabo por los líderes del programa de extensión (Jefe del Departamento de Idiomas Extranjeros, coordinadora académica de Bilingüismo por la Paz, directora del Centro de Idiomas de la Universidad de Córdoba, coordinadora de práctica pedagógica del Programa de licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés y un asesor pedagógico), pudo ayudar a determinar que:

- Hubo un mejoramiento significativo en el nivel de inglés de los niños que ingresaron en el año 2017, como se puede observar en las siguientes gráficas, las cuales presentan información relacionada con el número de estudiantes que ingresaron en el año 2017 en las dos instituciones de la fase piloto, según los distintos niveles del marco común europeo (se aplicó examen diagnóstico de entrada), comparándolos con los resultados de la aplicación de un examen en el año 2019.

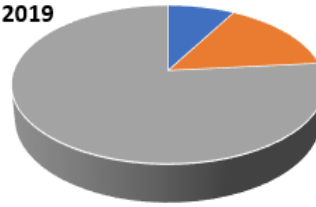
**Escuela 1
2017**



■ Beginners ■ A1 ■ A1.2

BEGINNERS	22
A1	145
A1.2	47
TOTAL	214

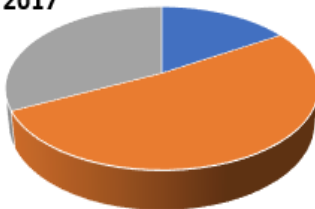
**Escuela 1
2019**



■ BEGINNERS ■ A1 ■ A1.2

BEGINNERS	16
A1	30
A1.2	150
TOTAL	196

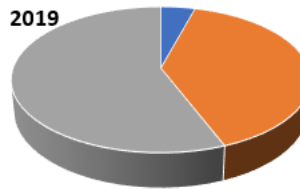
**Escuela 2
2017**



■ BEGINNERS ■ A1 ■ A1.2

BEGINNERS	35
A1	112
A1.2	70
TOTAL	217

**Escuela 2
2019**



■ BEGINNERS ■ A1 ■ A1.2

BEGINNERS	9
A1	83
A1.2	117
TOTAL	209

- Se pudo determinar un mejoramiento en aspectos no académicos fundamentales para la formación integral de los niños a través de la promoción de valores como la equidad, la tolerancia, la solidaridad. A continuación, podemos leer algunas opiniones o comentarios que surgieron en el proceso de recolección de información:

Docentes de la Institución Educativa	Docente en formación	Niños	Padres
“Los estudiantes que están en el bilingüismo para la paz son los alumnos que más participan.... se interesan por las actividades, son estudiantes que manejan buen comportamiento en su mayoría, son participativos, colaboradores, organizados”	“La planeación curricular promueve valores como: honestidad, paz, respeto, solidaridad y la inclusión. Los proyectos que implementamos apuntan a eso también”	“Una vez nos colocó a escoger a una persona y a entregarle una carta, entonces eso me ayudó a conocernos más a y a podernos expresarnos nuestros sentimientos”.	“El Programa promueve los valores: Honestidad frente a las situaciones que lo requieran, solidaridad al compartir los conocimientos adquiridos, responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes”.

- Este Programa también ha ayudado a crear conciencia en los niños sobre los derechos y deberes de las personas, lo cual ha facilitado la convivencia en los distintos contextos donde viven y la promoción de la competencia intercultural. Esta muestra de comentarios da fe de ello.

Docentes de la Institución Educativa	Docente en formación	Niños	Padres
“La mayoría son muy tolerantes, no son indisciplinados, normalmente no le hacen bullying a sus compañeros... es una de las cosas que se manifiesta, que entre los chicos tienden a hacerse bullying, pero ellos son bastantes respetuosos”	“La planeación curricular promueve “Las actividades en clases y los proyectos promueven La aceptación del otro sin importar las diferencias culturales, físicas, de raza, genero, creencias etc”.	“Mi comportamiento mejoró bastante, porque desde que estoy en el curso de inglés, desde que empecé más o menos por el cuarto o quinto nivel yo me dije a mi mismo: voy a empezar a comportarme mejor y lo dije acá en el curso de inglés”.	“El Programa Bilingüismo Por la paz promueve los valores en cuanto al respeto hacia los derechos de cada ser humano”.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

“Bilingüismo por la Paz” es un programa líder en la región del Departamento de Córdoba y de su capital, Montería, que ha impactado positivamente al ayudar en la construcción de un futuro mejor para los niños de escasos recursos, y logrando :

- Niños mejor formados en competencia comunicativa.
- Niños con una visión diferente de ellos mismos como usuarios del idioma.

- Niños con aspiraciones y con un cambio de mentalidad en cuanto a su propio rol en la sociedad monteriana.
- Niños con una autoestima más elevada.
- Instituciones educativas con estudiantes que aportarán a sus indicadores de calidad (resultados pruebas de estado).
- Futuros docentes de inglés con mayor sensibilidad hacia las necesidades educativas y primarias de la población.
- Visibilidad institucional y cumplimiento de la Misión de la Universidad de Córdoba en la región.

Actualmente se continúa trabajando en un proyecto de Investigación titulado “El impacto del Programa Bilingüismo Para La Paz” aprobado según convocatoria Acuerdo 144 de 2019 de la Universidad de Córdoba, intentado obtener mayores recursos del sector externo y considerando todas las posibles estrategias para enfrentar la Pandemia del COVID-19; alineándonos con las orientaciones de bioseguridad para los contextos educativos del país y asegurando, de esta manera, su continuidad y la posibilidad de réplica en contextos regionales, nacionales e internacionales.

7. AGRADECIMIENTOS

Queremos extender nuestros agradecimientos a la Rectoría y Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad de Córdoba por apoyar y promover esta iniciativa; a todos los docentes del Departamento de Idiomas Extranjeros de la Universidad de Córdoba que se han vincularon a este proyecto de extensión social en sus distintas etapas (diseño de propuesta, desarrollo, evaluación o seguimiento); al Centro de Idiomas, a la coordinadora académica del Programa, Martha Paz Wecheck, por su abnegada entrega y responsabilidad; a los practicantes y pasantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y a las Instituciones Educativas La Ribera, Cristóbal Colón, Camilo Torres y El Sabanal, por permitirnos llegar a ellos y aportar a su calidad educativa en lengua extranjera.

8. REFERENCIAS

Cartilla de ABC Acuerdo Final.(2016). Recuperado de:

<https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf>, octubre 29 de 2020

Córdoba Transformada (2018). Recuperado de:

<https://www.unicordoba.edu.co/index.php/cordobatransformada/>

Council of Europe. (2017). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Provisional Edition.

La Universidad de Córdoba presentó los Proyectos de la Primera Fase del Plan Paz Córdoba

(2017). Siglo XXI Diario Digital. Recuperado de: <https://diariosigloxxi.co/la-universidad-de-cordoba-presento-los-proyectos-de-la-primera-fase-del-plan-paz-cordoba/>

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2015), Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well! (Documento de socialización). Bogotá. Retrieved from

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Vaca, A., & Gómez, L. (2017). Increasing EFL Learners Oral Production at a Public School through Project-Based Learning. Profile Issues in Teachers Professional Development, 19(2), 57-71. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v19n2/v19n2a04.pdf>

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). Pedagogical principles and guidelines: Suggested English curriculum, 6th to 11th grades. Bogotá.

DRONES, TIC'S, CULTURA Y APRENDIZAJE EXPANSIVO EN LA EDUCACIÓN 4.0 PRESENTE-FUTURO, UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

Lotzy Beatriz Fonseca Chiu

Doctora en Educación/Universidad de Guadalajara/lbchiu@hotmail.com/México

María Elena Romero Gastelú

Maestría en Sistemas de Información/Universidad de Guadalajara/elena.romero@academicos.udg.mx/México

RESUMEN

Esta investigación tiene como finalidad difundir los resultados de implementar un proyecto para enseñar a estudiantes universitarios a manipular drones y de acercar a los estudiantes a este tipo de tecnología, así mismo los estudiantes universitarios después de aprender a volar y programar drones de entrenamiento, construyen junto con las profesoras cortometrajes culturales a partir de las fotos y videos aéreos logrados con esta tecnología, los cortometrajes culturales son de lugares emblemáticos de Jalisco, y otras partes de la República Mexicana. Estos cortometrajes culturales se publican en un canal de YouTube y en un sitio web que las profesoras administran para difundir los cortometrajes y fomentar la cultura, estos cortometrajes se han proyectado en escuelas primarias públicas para gestionar la cultura y el uso de la tecnología en otros niveles educativos, usando una metodología de aprendizaje expansivo y colaborativo. En este proyecto se trabajó con estudiantes universitarios de la carrera de ingeniería en informática y computación inscritos en las materias de hipermedia, control de proyectos y tópicos selectos de informática I desde el año 2017 y actualmente se implementa en el calendario escolar 2020A, estas materias se encuentran adscritas al departamento de Ciencias Computacionales del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI) de la Universidad de Guadalajara.

Palabras clave:

Drones, Tic's, aprendizaje, Educación 4.0, Universidad.

ABSTRACT

This research aims to disseminate the results of implementing a project to teach university students to manipulate drones and to bring students closer to this type of technology, as well as university students after learning to fly and program training drones, build together with the teachers cultural short films from aerial photos and videos obtained with this technology, the cultural short films are from emblematic places of Jalisco, and other parts of the Mexican Republic. These cultural short films are published on a YouTube channel and on a website that the teachers manage to disseminate the short films and promote culture, these short films have been screened in public primary schools to manage culture and the use of technology at other levels educational, using an expansive and collaborative learning methodology. In this project we worked with university students of the engineering career in computer science and computing enrolled in the subjects of hypermedia, project control and selected topics of computer science I since 2017 and is currently implemented in the 2020A school calendar, these subjects are They are attached to the Department of Computational Sciences of the University Center for Exact Sciences and Engineering (CUCEI) of the University of Guadalajara.

Keywords:

Drones, Tic's, learning, Education 4.0, University.

1. ANTECEDENTES

Esta investigación tiene como finalidad difundir los resultados de implementar un proyecto para enseñar a estudiantes universitarios a manipular drones y de acercar a los estudiantes a este tipo de tecnología, así mismo los estudiantes universitarios después de aprender a volar y programar drones de entrenamiento, construyen junto con las profesoras cortometrajes culturales a partir de las fotos y videos aéreos logrados con esta tecnología, los cortometrajes culturales son de lugares emblemáticos de Jalisco, y otras partes de la República Mexicana. Estos cortometrajes culturales se publican en un canal de YouTube y en un sitio web que las profesoras administran para difundir los cortometrajes y fomentar la cultura, estos cortometrajes se han proyectado en escuelas primarias públicas para gestionar la cultura y el uso de la tecnología en otros niveles educativos, usando una metodología de aprendizaje expansivo y colaborativo. En este proyecto se trabajó con estudiantes universitarios de la carrera de ingeniería en informática y computación inscritos en las materias de hipermedia, control de

proyectos y tópicos selectos de informática I desde el año 2017 y actualmente se implementa en el calendario escolar 2020A, estas materias se encuentran adscritas al departamento de Ciencias Computacionales del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI) de la Universidad de Guadalajara. Finalmente es importante mencionar que con la implementación de este proyecto que se describe a detalle a continuación podemos tener una visión del presente-futuro de la educación 4.0, una educación en la que prevalece el aprendizaje flexible, al propio ritmo del estudiante, personalizado, un aprendizaje divertido, en la que se tiene como base la tecnología, la cultura y el compartir conocimiento, en la que se utilizan metodologías de aprendizaje diversas como el aprender haciendo, la gamificación, las inteligencias múltiples, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje expansivo, el aprendizaje basado en proyectos y este caso de éxito puede replicarse en otros niveles educativos de otras instituciones.

Pregunta de investigación:

¿Cómo acercar a los estudiantes universitarios de las carreras de Ingeniería en Computación e Informática al manejo, uso y programación de drones de entrenamiento?

Referentes teóricos:

Drone: Cheng (2016) “drone es un término aeronáutico que se refiere a un avión no tripulado que navega a través de una computadora a bordo o por control remoto.”

Cultura: De acuerdo con la declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001) “La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social”.

Tic: Tecnologías de la información y la comunicación.

Educación 4.0: La Educación 4.0 la visualizamos como una educación en la que debe prevalecer el aprendizaje flexible y al ritmo de cada estudiante. En la Educación 4.0 la tecnología es un ingrediente fundamental, un pilar valioso, la tecnología se ve como punto fuerte y transversal porque influye en todas las áreas del conocimiento. El docente en la Educación 4.0 por tanto deberá desarrollar diferentes metodologías de aprendizaje creativas e innovadoras con las cuales pueda llevar a estos estudiantes inmersos en esta educación 4.0 al desarrollo de su talento en la máxima expresión.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

De acuerdo con Fernández (2017):

“El mercado mundial de drones es una de las industrias con mayor potencial de desarrollo del momento. De simples juguetes, los drones han evolucionado hasta convertirse en herramientas profesionales de primer orden. Constructoras, petroleras, compañías eléctricas y empresas de seguridad entre otras, ya los usan para llevar a cabo todo tipo de tareas de riesgo en las que antes tenía que intervenir el humano.”

Los drones se están utilizando en la agricultura, inspección y monitoreo, labores de salvamento, y entrega de productos. Todo lo anterior nos lleva a pensar que los drones son tecnología que tiene actualmente un auge y que la tendencia es a que exista crecimiento en su uso, por lo tanto las profesoras autoras de esta investigación, consideramos que los estudiantes universitarios de Computación e Informática deben actualizar sus conocimientos en el uso, manejo, vuelo y programación de drones de forma que puedan acercarse a este tipo de tecnología que representará un nicho importante de negocio, es así que las profesoras emprendimos este proyecto de investigación. Este proyecto cumple con la necesidad de generar profesionistas más preparados, con competencias en el uso y manejo de drones, así como el uso de diversos software de creación de contenidos multimedia (audio, video, imágenes y animaciones), más software de creación de sitios web, social media y cómputo en la nube, al mismo tiempo fomentamos entre nuestros estudiantes el amor por nuestro hermoso estado de Jalisco y otras partes de la República Mexicana, reafirmar nuestra identidad como Mexicanos y hacemos conscientes a nuestros estudiantes de las maravillas que poseemos en nuestros estados, que son ricos en naturaleza, tradiciones, leyendas, cultura, gastronomía, historia de lugares emblemáticos. Fomentar el civismo es otra parte importante de este proyecto, ya que los estudiantes universitarios compartieron con otras instituciones los conocimientos adquiridos en un aprendizaje expansivo, y de esta forma los estudiantes universitarios desarrollaron también el trabajo colaborativo y solidario.

3. OBJETIVOS

- Acercar a los jóvenes al manejo, programación y uso correcto de drones a través de la creación de cortometrajes culturales a partir de fotos y videos aéreos, los cortometrajes culturales son de lugares emblemáticos de Jalisco y otros lugares de la República Mexicana.
- Difundir los cortometrajes culturales en otros niveles educativos, en este caso trabajamos en primarias públicas con la finalidad de compartir la tecnología, la cultura y el conocimiento con el uso de una metodología de aprendizaje expansivo.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

4.1 METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación se sustenta en las siguientes metodologías de aprendizaje:

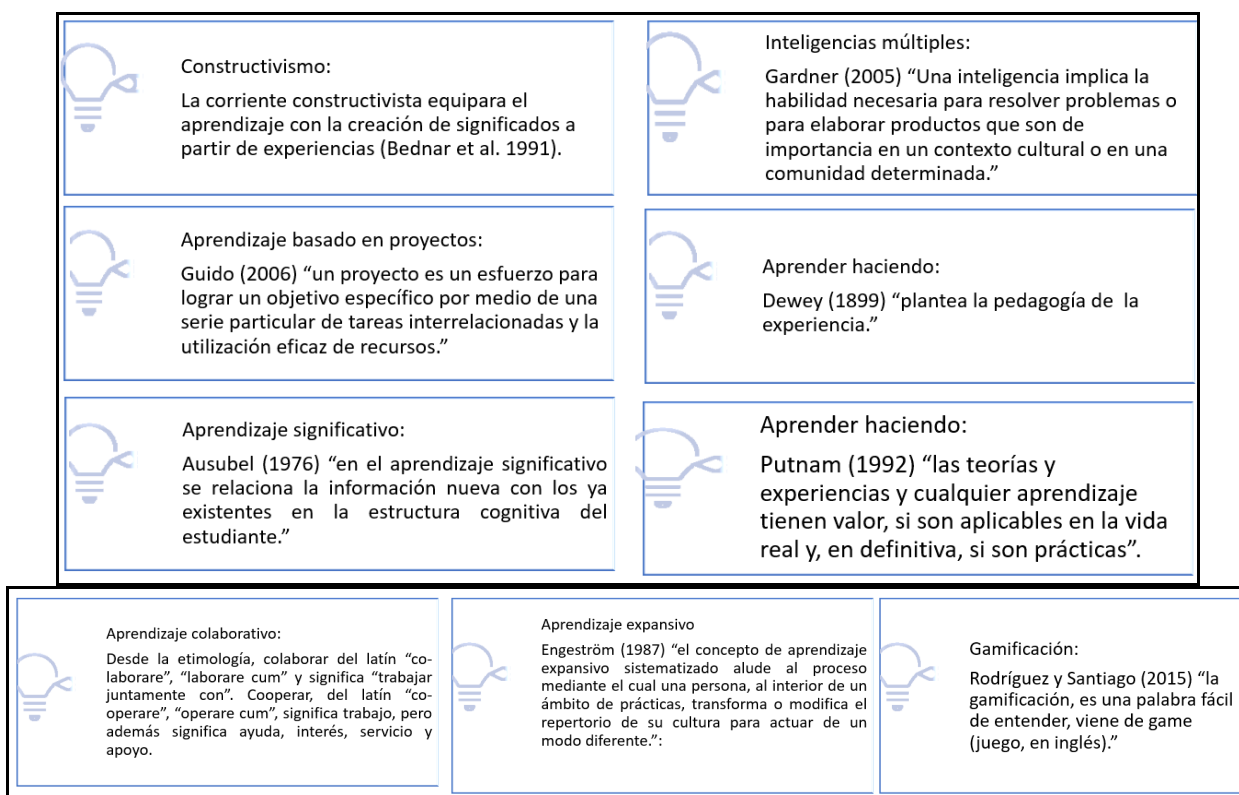


Figura 1 – Metodologías de aprendizaje.

4.2 ACTORES

La investigación se implementa desde el calendario escolar 2017 A hasta la actualidad en este año 2020. Los principales actores son: Profesores universitarios adscritos al Departamento de Ciencias Computacionales del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. Directores y profesores de otras instituciones educativas, estudiantes universitarios que cursan las carreras de Ingeniería en Computación e Informática adscritos al Departamento de Ciencias Computacionales del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara.

4.3 BENEFICIARIOS

Se han beneficiado con este trabajo de investigación 257 estudiantes universitarios que cursan las carreras de Ingeniería en Computación e Informática, y 155 niños de primaria que cursaron los grados de 4to, 5to y 6to primaria Apodaca Urbana #497 y 30 de la primaria Agustín Yáñez Urbana #759 aprendieron sobre drones, sus usos, características y algunos aprendieron a volar drones de entrenamiento. Con esto podemos afirmar que esta experiencia es replicable en otros ámbitos educativos. También es importante mencionar que se ha realizado una gran labor de difusión de este trabajo de investigación, se publicaron artículos de investigación resultado de estas experiencias innovadoras en revistas digitales, se participó en un programa de radio con el tema de uso de drones y legislación por lo que se llegó a un gran número de personas, se publicó un libro de forma que se ha difundido la experiencia en otras comunidades académicas.



Figura 2- Estudiantes volando drones.

4.4 ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR PASOS

1. Las profesoras adquirieron drones.
2. Las profesoras construyeron un sitio web para sistematizar la experiencia en este trabajo de investigación.
3. Capacitamos a los estudiantes en el uso, manejo, vuelo y programación de drones.
4. Se asignaron lugares emblemáticos de Jalisco y se acompañó a los estudiantes a tomar fotos y videos aéreos.
5. Se desarrollaron videos cortometrajes culturales de los lugares visitados a partir de las tomas aéreas logradas con los drones.
6. Se publicaron los videos cortometrajes culturales en un canal de YouTube y en el Sitio web.
7. Se visitaron otras instituciones educativas de primarias públicas para replicar el proyecto.
8. Se realizó un trabajo fuerte de difusión de los resultados de esta investigación, en congresos, publicación de artículos en revistas de divulgación científica y a través de un programa de radio, y culminó con la publicación de un libro.

4.5 RECURSOS UTILIZADOS

Drones.

Tic's (software y dispositivos móviles tabletas, celulares y laptops).

5. RESULTADOS OBTENIDOS

Un total de 257 estudiantes universitarios de las materias de Hipermedia, Control de Proyectos y Tópicos Selectos de Informática I, materias que se imparten en el Departamento de Ciencias Computacionales en el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, aprendieron a manipular, usar y programar drones correctamente.

Los 257 estudiantes adquirieron competencias como:

- a. Autogestión.
- b. Pensamiento crítico.
- c. Trabajo colaborativo.
- d. Competencias digitales propias de los estudiantes del siglo XXI.

Se generaron videos cortometrajes culturales de lugares emblemáticos de Jalisco.

Algunos de los lugares visitados fueron:

- el Panteón de Belén
- el poblado de Ajijic
- el Lago de Chapala
- la Catedral (y sus leyendas)
- el Expiatorio
- el Hospicio Cabañas
- la Rectoría de la Universidad de Guadalajara, entre otros muchos más.

Con lo que se fomentó el amor e identidad por nuestra hermosa Guadalajara entre los jóvenes universitarios participantes en este estudio. Se generó una galería de fotos aéreas, de los sitios mencionados anteriormente. A continuación, compartimos algunas fotos aéreas:



Figura 3- Foto aérea de Chapala tomada con dron.



Figura 4- Foto aérea de Cajititlán tomada con dron.



Figura 5- Foto aérea de Puerto Vallarta tomada con dron.

Se creó un sitio web y se abrió un Canal de YouTube disponible en:
<http://gg.gg/YoutubeCortometrajes>



Figura 6- Página principal del Sitio Web.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Los aprendizajes que obtuvieron los estudiantes universitarios les brindan una idea general del presente futuro de la tecnología, adquirieron competencias digitales avanzadas propias de estudiantes del siglo XXI, además de: autogestión, pensamiento crítico y trabajo colaborativo usando las Tic, lo que los prepara para ser profesionistas que se desempeñarán bien en un mundo globalizado en el que se requerirá el trabajo colaborativo a distancia mediado por las tecnologías. Los estudiantes universitarios aprendieron a compartir conocimientos con otros estudiantes de otros niveles educativos, en una labor de responsabilidad social, misma que tienen al ser estudiantes de una universidad pública. Los estudiantes de otras instituciones educativas aprendieron a soñar, les acercamos las Tic de una forma divertida y creativa, los niños y niñas

involucrados en este proyecto ahora pensarán en acercarse a las ingenierías como una opción de profesión en su futuro cercano, entienden la utilidad de los drones en diversas áreas del conocimiento. Las profesoras aprendimos que la educación no tiene barreras, no debe estar limitada a los niveles educativos, y que se puede compartir con otras instituciones, aprendimos que la cultura no está peleada con la tecnología. Consideramos que este trabajo de investigación se puede replicar y es sostenible. Fundamentado en diversas teorías de aprendizaje, las Tic y la innovación, es transversal y puede aplicarse a diversas áreas del conocimiento desde diferentes puntos de vista. Este trabajo de investigación tendrá continuidad en el futuro expandiéndose a otras instituciones educativas en otros contextos y desde otros enfoques.

7. AGRADECIMIENTOS

Primero agradecer a Dios por la vida y a nuestras familias por el apoyo incondicional. A nuestra institución educativa la Universidad de Guadalajara por la libertad de cátedra que nos brinda, de forma que se pueden implementar proyectos innovadores y creativos. A los directores y directoras de las escuelas públicas que participaron en esta investigación. A las profesoras y profesores de otras instituciones educativas que se involucraron en este proyecto. A los estudiantes que con sus ganas de aprender son el motor que impulsa el trabajo de investigación.

8. REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Bednar, A.K., Cunningham, D., y otros. (1991). *Theory into practice: How do we link?*. En G. Anglin (Ed.) *Instructional Technology: Past, Present and Future*. Denver, CO: Libraries Unlimited.
- Cheng, E. (2016). *Aerial Photography and Videography using drones*. Peachpit Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Development Research*, Orienta Konsultit Oy, Helsinki.

Fernández, J. (13 de noviembre de 2017). DJI: *"La industria del dron crece gracias al uso profesional"*. Expansión. Recuperado de <http://www.expansion.com/economia-digital/protagonistas/2017/11/13/5a05a848e5fdeaa6348b456d.html>

Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Guido, J. (2006). *Administración exitosa de Proyectos*. México: Cengage Learning.

Putnam, H & Ruth A. (1992). *"William James's Ideas"*, Realism with a Human Face, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Rodríguez, F., Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. (Innovación Educativa) Madrid: Digital-Text. Grupo Océano.

UNESCO (2 de noviembre del 2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

PERTINENCIA SOCIAL UNIVERSITARIA EN PROYECTO COMUNITARIO DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA CON ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO

Carlos Alberto Estrada Pinto

M. en C./Universidad Autónoma de Yucatán/*carlos.estrada@correo.uady.mx*/México

Julia Alejandra Candila Celis

M.S.C./Universidad Autónoma de Yucatán/*julia.candila@correo.uady.mx*/México

Nancy Trejo Pech

M.P.I./Universidad Autónoma de Yucatán/*nancy.trejo@correo.uady.mx*/México

RESUMEN

El proyecto de Estimulación Temprana, forma parte del programa de Atención Integral al niño de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); nace de la necesidad sentida de los habitantes del Sur de la Ciudad centrándose en el diagnóstico comunitario, el plan de desarrollo institucional, modelo académico para la formación profesional y a la vinculación de voluntades de los actores participantes (Universitarios y Sociedad) e implementan acciones de tipo preventivo con enfoque multidisciplinario que involucra al cuidador del niño o niña (de 1 a 4 de edad) en las actividades de desarrollo evolutivo, como son el área cognitiva, el lenguaje, la motricidad y el área social-interpersonal, así como en la vigilancia del crecimiento y estado de salud del niño (a), vinculándolos con profesionales-docentes, estudiantes de licenciatura y posgrado, que intercambian saberes, explorando nuevas soluciones a sus problemáticas de salud prioritarias y generando nuevas realidades.

Palabras clave: Estimulación Temprana, proyectos sociales, pertinencia social, responsabilidad social, desarrollo integral del niño.

ABSTRACT

The early stimulation Project is part of the Autonomous University of Yucatan's (UADY) integral child's care program. This program was created as a consequence of the needs expressed by the residents of the south area of the city of Merida, in the State of Yucatan, Mexico. The program is based on the community diagnosis, the institutional development plan, the academic model of professional training and the linking of wills of the participant actors (University and Society). Preventive actions are implemented with a multidisciplinary approach that involves the caregiver of the child (from 1 to 4 years old) in the evolutionary development activities (development of thought), language, motor skills and the social-interpersonal area, as well as the monitoring of the growth and the state of health of the child; linking them with professionals, teachers, undergraduate and graduate students, that interact between them exchanging knowledge, exploring new solutions to their priority Health problems and generating new realities

Key words: Early stimulation, social projects, social sense of belonging, social responsibility, integral child's development.

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

A casi 100 años de su creación la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), como institución pública de educación superior ha creado un medio estratégico que impulsa el desarrollo y el bienestar, cumpliendo la misión de formación integral y humanista de personas con carácter profesional y científico, en todos los campos del conocimiento para responder con oportunidad y niveles crecientes de pertinencia y calidad a los retos del desarrollo y a las tendencias nacionales e internacionales de la educación media superior y superior, consideradas en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2019-2030).

1.1 PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Actualmente el Plan de Desarrollo Institucional, sustentado en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, del Plan Estatal de Desarrollo 2018-2024 y otros documentos en los cuales se señalan retos de la educación media superior y superior, establece cauces de acción para atender estos desafíos. Las Declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de 1998 y 2009, la Declaración de Incheón de 2015, las aportaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), del Foro Económico Mundial y vinculando esfuerzos con académicos y personas estudiosas de la educación media superior y superior, entre otros, servirá para lograr aspiraciones relevantes que han quedado plasmadas en la Visión 2030, necesaria para la implementación coherente y articulada de los Ejes Estratégicos y Transversales. Por consiguiente, para enfrentarlos desafíos futuros, los principales retos a nivel superior en el siglo XXI se centran en la comprensión de los problemas complejos de las sociedades y en su capacidad para hacerles frente (UNESCO 2009).

1.2 LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Para la UADY, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) implica la construcción de un modelo en cuatro dimensiones; la formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento, gestión responsable y la participación social la cual es la vinculación universitaria de extensión hacia la sociedad a través de proyectos sociales en comunidades de aprendizaje.

1.3 LAS UNIDADES UNIVERSITARIAS DE INSERCIÓN SOCIAL

El modelo para la formación integral del estudiante (MEFI) incluye el modelo de RSU como eje transversal en la formación profesional de todas las disciplinas, creando escenarios reales de aprendizaje bajo los principios y pilares pedagógicos de la educación, como se ha señalado en la dimensión Social para fortalecer la vinculación a través de programas y proyectos sociales multidisciplinarios de beneficio para la comunidad, con prestadores de servicio social, prácticas profesionales y voluntariado, la UADY cuenta con las Unidades Universitarias de

Inserción Social(UUIS) “San José Tecoh” ; de manera especial, se encuentra ubicada al sur de la ciudad de Mérida, la cual lleva 23 años de trayectoria y representa un espacio de aprendizaje y desarrollo de sus actores cuyas experiencias de trabajo comunitario en beneficio de las personas constituye un espacio en el que converge la articulación tripartita de los universitarios, prestación de servicios de primer nivel de atención y la participación comunitaria en proyectos sociales con enfoque multidisciplinario e integral, promoviendo el empoderamiento de los participantes, apuesta a la participación social en un espacio en donde convergen varias facultades, creando sinergias entre toda la comunidad universitaria, dirigido hacia un ideal en común.

Cada año atiende a más de 8,500 personas de todas las edades, en sus servicios de Atención Individualizada e Integral de primer nivel, haciendo que la influencia de los vecinos de las colonias del área por demanda de atención permita realizar diagnósticos participativos y comunitarios para la creación de proyectos generados de una necesidad sentida y real para la comunidad. Por lo tanto, las áreas con las que se cuenta son atendidas por profesores, profesionales, pasantes en servicio social y estudiantes de Enfermería, Medicina, Psicología, Odontología, Rehabilitación, Nutrición y Trabajo Social, además de otras disciplinas. En este sentido la confianza y credibilidad obtenida de los actores permite transitar el proceso de construcción de una participación comunitaria distinta, con una interrelación más profunda y liberadora. Con este principio los proyectos están basados en las etapas de desarrollo humano, es decir, los ciclos de vida. Así, existe por lo menos un grupo de acciones para cada integrante de la familia desde 45 días hasta adulto mayor; cuya finalidad es promover su calidad de vida.

Uno de los proyectos que se presenta en esta experiencia forma parte de los proyectos de desarrollo comunitario con mayor tiempo de permanencia al interior de la UUIS, proyecto denominado “Estimulación temprana” que desde su apertura en el año 2005 cumple con el propósito de brindar la atención integral a la niñez, siendo un conjunto de acciones que promueven la salud, el desarrollo físico, mental, emocional y social de los niños, en sus primeros años de vida, de acuerdo con la edad en meses del niño y a su grado de desarrollo, para prevenir el retardo o riesgo a retardo en el desarrollo. (ADRA, 2009).

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

Como se ha señalado anteriormente la UADY en su Visión hacia el 2030, el MEFI integra seis ejes en donde sus elementos fundamentales están orientados al trabajo académico y

administrativo de la Universidad; la característica transversal se considera para el diseño y elaboración de los planes y programas de estudio, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación en el MEFI con énfasis en la responsabilidad social Universitaria (RSU) que guía de manera estratégica las acciones que impactan significativamente en el contexto social. En el proceso integrador de actividades en los proyectos comunitarios y prestación de servicios la UUIS, se establece en asociación en igualdad de enseñanza – aprendizaje en la formación profesional en el perfil de egreso de los alumnos.

El proyecto “Estimulación temprana” es de tipo preventivo con enfoque multidisciplinario que involucra a habitantes del sur de la ciudad de Mérida, Yucatán, que desean participar con su niño o niña (de 1 a 4 de edad) en las actividades de desarrollo evolutivo, como son el área cognitiva (desarrollo del pensamiento), el lenguaje, la motricidad y el área social-interpersonal, así como en la vigilancia del crecimiento y estado de salud del niño (a), vinculándolos con profesionales-docentes, estudiantes de licenciatura y posgrado, que interactúan entre sí para conformarse en una comunidad que se afecta mutuamente de manera positiva, intercambiando saberes, explorando nuevas soluciones a sus problemáticas de salud prioritarias y generando nuevas realidades. Esto es posible constatarlo con los resultados obtenidos a través del tiempo de trabajo colaborativo de los diferentes actores de la UUIS, los cuales han evidenciado los efectos reflejados en los cambios producidos en las personas en sus actitudes, habilidades, conductas, sean profesionales, estudiantes o participantes de los proyectos.

3. OBJETIVOS

Son de dos tipos: los de los alumnos y los de los participantes en el proyecto.

- Los alumnos fortalecen los conocimientos y desarrollan habilidades para el diagnóstico, implementación y evaluación de un proyecto social basados en la metodología de la Investigación acción participativa, adquiriendo competencias genéricas, profesionales y humanas de acuerdo con su perfil como resultado el enfoque multidisciplinario en las actividades realizadas.
- Los participantes, tutores o acompañantes (padres principalmente) se capacitan en el conocimiento y ejecución de actividades apropiadas para el desarrollo evolutivo y saludable de

los niños a través de su participación activa en las sesiones psicoeducativas y de educación para la salud; a su vez los niños demuestran las habilidades físicas, lingüísticas, intelectuales y sociales correspondientes a su edad cronológica mediante la ejecución de las actividades a realizarse a lo largo del proyecto.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proyecto involucra la actuación de cuatro entidades que lo conforman: la coordinación, el responsable, los estudiantes y los participantes del proyecto. Cada uno de ellos cumple una función y es responsable del éxito del proyecto. La coordinación brinda los recursos humanos, técnicos y financieros para el desarrollo de los proyectos comunitarios, en este caso, de proporcionar al responsable a cargo del proyecto, quién coordina las acciones en su conjunto para la funcionalidad del proyecto en sí. Los estudiantes insertos al proyecto se encargan de las actividades administrativas y ejecutivas que serán necesarias para la participación de la población en los diferentes grupos que lo integran. Los participantes se involucran comprometiéndose a cumplir con los lineamientos que rigen a los proyectos comunitarios.

Los proyectos siguen una trayectoria: diseño, planificación, ejecución, seguimiento-control, evaluación y cierre. Ésta permite llevar a cabo las actividades de acuerdo a sus respectivas líneas de acción. En la primera fase se realizan las adecuaciones pertinentes al proyecto en sí, con base en los hallazgos de la evaluación previa y se prepara la segunda fase a través de la planificación de las actividades y tareas a desarrollar en el transcurso del proyecto, así como actividades de gestión de recursos y administración. En la implementación del proyecto se desarrollan actividades psicoeducativas, talleres para padres, acciones de promoción y educación de la salud, así como el fomento de las tradiciones y preservación de la cultura.

Como parte del control y seguimiento del proyecto se monitorea bajo el escrutinio de lo planificado en el plan anual de trabajo de la coordinación, a su vez que se están realizando las actividades previas a los eventos con anticipación para la gestión de recursos requeridos para ellas. Por último, en la fase de evaluación y cierre, se han establecido mecanismos de evaluación al interior de la UUIS para la retroalimentación de las actividades de los estudiantes y los participantes de los proyectos; y se concluye con la participación de los grupos en actividades

que permiten la socialización de los participantes de los diferentes grupos, así como la promoción y difusión de todas las áreas y proyectos participantes.

A lo largo de la trayectoria del proyecto (15 años de permanencia de trabajo ininterrumpido) se han obtenido grandes resultados de diferente índole, no sólo se ha consolidado el proyecto, sino que ha aumentado la demanda del servicio, se han incorporado más disciplinas del ámbito socioeducativo al equipo original del área de la salud y las experiencias del trabajo coordinado del equipo multidisciplinario registradas en evidencias documentadas (planes de trabajo anual, informes de trabajo y evaluaciones de los estudiantes, entre otros) que en retrospectiva permiten dar a conocer el impacto que han generado en la vida de una comunidad en el sentido más amplio, de todos los involucrados (beneficiarios directos) y aún de los cercanos (beneficiarios indirectos- familiares, escuelas- colonia).

5. RESULTADOS

Con base a los lineamientos operativos del proyecto se presenta algunos de los resultados de 5 años (2014-2019) en lo realizado con los estudiantes y los participantes en el proyecto.

5.1 RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES Y PASANTES.

5.1.1 Resultados cuantitativos:

Incremento de las áreas participantes en el proyecto con sus respectivos estudiantes. En 2014 se insertaron pasantes de servicio social de 5 disciplinas (psicología, derecho, trabajo social, arquitectura e ingeniería civil), en 2016 se incrementó siendo 8 (las previas y se añadieron veterinaria, contaduría, educación e ingeniería en mecatrónica) y actualmente este número puede oscilar entre 6 y 7 disciplinas participantes.

Incremento en los proyectos como escenarios reales de aprendizaje para la formación profesional y ciudadana. El proyecto de estimulación temprana es una muestra ante la gran cantidad y diversos espacios de aprendizaje que existen en la UUIS en los cuales participan los estudiantes de las diferentes áreas disciplinares con los que cuenta la universidad. Actualmente hay 10 proyectos, comparados con los 3 o 4 que se tenían en el inicio de actividades de la UUIS hace 21 años, estos se han triplicado.

Incremento en el número de estudiantes participantes insertos en el proyecto, se consideró el número de estudiantes de prácticas (insertos en el taller para padres) y los pasantes en servicio

social, siendo un total de 109 estudiantes en 5 años, comparado al año de inicio del proyecto de estimulación en el año 2005 que solo se contaba con el responsable y algún estudiante asignado de apoyo.

5.1.2 Resultados cualitativos:

Sensibilización de los estudiantes ante la realidad social a través de su involucramiento en escenarios reales de aprendizaje. Su contribución para proponer soluciones como parte de un equipo multiprofesional, lo que fortalece las competencias profesionales para diseñar, aplicar y evaluar proyectos de salud y sociales con base en los problemas prioritarios detectados; esto lo manifiestan a través de grupos focales en el acompañamiento que les brinda el profesional como docente en servicio.

La adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes de otras disciplinas similares o diferentes para el desarrollo de acciones en la práctica profesional es uno de los aspectos señalados por los estudiantes como significativo en las reuniones de evaluación del servicio social y prácticas profesionales por los aportes que adquieren de la estancia en compañía de pares de diferentes disciplinas trabajando de manera colaborativa.

5.2 DE LOS PARTICIPANTES (ACOMPAÑANTES / RESPONSABLES/PADRES PRINCIPALMENTE):

5.2.1 Resultados cuantitativos:

En lo relacionado con las actividades de los niños:

En total se imparten 270 sesiones al año aproximadamente (son tres grupos de 20 niños que reciben de 10 a 12 sesiones por trimestre y son 3 trimestres de actividades). Esto permite el reforzamiento de las actividades adquiridas en las sesiones psicoeducativas bajo la responsabilidad de los acompañantes de replicarlas en casa para una consolidación del aprendizaje en los niños reflejado en las puntuaciones más altas de las actividades de desarrollo evolutivo en su evaluación final en el último trimestre del proyecto (puntajes por arriba del 70% de la calificación total).

En lo relacionado con las actividades para los acompañantes:

La capacitación continúa de los acompañantes mediante las sesiones semanales de psicoeducación mejor conocidas como “sesiones de estimulación temprana” y el taller para padres (dos al año con duración de 3 meses cada uno) que son los dos escenarios reales de

aprendizaje principales para los estudiantes del área de psicología. Esto es principalmente importante por las habilidades requeridas específicas del ámbito psicológico para el diseño, ejecución y evaluación de los programas psicoeducativos. En 5 años se han impartido 1,350 sesiones de estimulación aproximadamente y 10 talleres para padres- 2 por año.

La permanencia de las acciones de promoción y educación de la salud orientadas a los acompañantes de los niños participantes, estableciendo una intervención como mínimo al año de las disciplinas del área de la salud (enfermería a través del control de niño sano; nutrición con talleres de alimentación correcta en los primeros años de vida, selección, higiene y conservación de alimentos, entre otros; odontología con valoraciones para la detección de caries dental y educación en higiene bucal; medicina con orientación en el tratamiento de infecciones respiratorias y gastrointestinales, por mencionar algunas temáticas) impartidas principalmente por los pasantes de servicio social bajo la supervisión de su responsable de área.

5.2.2 Resultados cualitativos:

Las participantes (en su mayoría las mamás de los niños) consideraron que el proyecto contribuyó para aprender cómo deben enseñarle en casa al hijo, a comunicarse mejor con sus niños y a tener mayor acercamiento con ellos. Las actividades fueron evaluadas como creativas, interesantes, muy buenas, educativas, divertidas. La relación del personal con los niños y ellas fue muy buena, amable, responsable, seria, cordial. Concluyen en el proyecto sintiéndose felices, contentas, satisfechas, que les ayudó mucho, aprenden para enseñar, a perder el miedo, a compartir experiencias con otras mamás, a mejorar como mamás, a ser más sociables.

6. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN CRÍTICA

Como se ha mencionado en su historia la UUIS ha sistematizado las experiencias del trabajo colaborativo, coordinado y multidisciplinario, transformadas en aprendizajes significativos, destacando la de los estudiantes de las diversas licenciaturas que cada año son cerca de 350. Al finalizar su estancia en la UUIS han expresado gran satisfacción con la labor que realiza el equipo multidisciplinario en apoyo a las personas de la comunidad que habitan al sur de la ciudad, dado que reconocen la importancia de modificar las condiciones de salud de la población.

Los estudiantes con una formación integral acorde al modelo académico se miran como los facilitadores para motivar, educar, formar y guiar a las personas con las que entran en contacto, en esa transformación dual y colaborativa, adquieren nuevas experiencias que son inolvidables y que expresan que han dejado huella en su quehacer profesional, así como en su sentido de vida como personas.

Como resultado, los estudiantes modificaron formas de conceptualizar al otro como dependiente, para ahora mirarlo como agente activo, empoderado para gestionar sus propios recursos de educación, prevención, promoción y cuidado de la salud integral de los individuos.

Por otro lado, el compañerismo, el intercambio de saberes y la convivencia con sus pares como estudiantes en formación son otros beneficios de realizar su práctica en la UUIS.

El clima organizacional favorecedor entre los profesionales y los estudiantes permite el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma natural, plena, cordial, profesional y de primera calidad dado por la amplísima experiencia de los años de servicio continuo de los profesionales.

Por consiguiente, la participación de los niños y acompañantes en interacción con los estudiantes crean relaciones dinámicas que impactan en ambos lados, retroalimentando sus resultados, ellos se ven recompensados con una sonrisa, con un agradecimiento por el aporte de sus intervenciones y, por su parte las participantes, modifican estilos de vida en cuanto al autocuidado y el cuidado de los niños.

Los niños y niñas que participan en estimulación temprana demuestran un gran avance en su desarrollo al compararlos con otros niños que no recibieron estimulación; solo por citar un ejemplo, esto lo constatan las maestras o maestros de las escuelas cercanas, quiénes comentan este niño viene de la UUIS porque sus habilidades motrices están por encima de otros niños de su misma edad.

Las mamás que son las que por lo regular acompañan al niño destacan los aprendizajes significativos de participar en el proyecto, como por ejemplo el avance en las habilidades lingüísticas que les permite entenderse mejor con el niño, saber sus necesidades y atenderlas.

En las relaciones sociales se establece el vínculo de la madre con el niño que le imparte seguridad, confianza en el entorno, empezando así una cercanía positiva para el futuro con su adolescente. De gran importancia es este vínculo que se enfatiza en el cambio de actitudes de las mamás quiénes llegaron con dudas con respecto a su competencia parental y al final reconocen

qué necesidades tiene su niño lo cual ya les permite vigilar su adecuado desarrollo en adelante y esto es empoderamiento.

Y para terminar por supuesto la contribución del avance en la comunidad a través de los cambios a nivel individual de los niños y de las mamás participantes y de su entorno como una de las principales aportaciones de estas acciones innovadoras ya que los problemas actuales requieren de intervenciones que involucren a los diferentes sectores para alcanzar objetivos comunes en este caso el ámbito educativo.

El modelo puede ser replicado bajo similares condiciones de ámbitos que converjan como son las poblaciones de alta vulnerabilidad, instituciones educativas vinculadas a escenarios comunitarios y espacio compartidos por profesionales de mínimo 4 disciplinas del área de la salud y social. Hoy día se replica en el oriente del estado de Yucatán en el campus de la UADY de la Unidad Multidisciplinaria Tizimín, bajo un contexto diferente por ser un área rural, pero siguiendo el mismo esquema administrativo y operativo.

7. REFERENCIAS

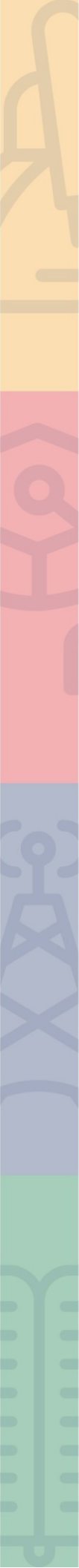
Britton. W. (2009). Guía de estimulación temprana para el facilitador. ADRA. Perú.

UADY (2010). Modelo Educativo para la Formación Integral. Dirección General de Desarrollo Académico. Recuperado de: <https://www.dgda.uady.mx/media/file/mefi.pdf>

OECD (2018), Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301528-en>.

UADY. (2019) Plan de Desarrollo Institucional.2019- 2030. Recuperado de:
<http://www.pdi.uady.mx/>

UADY. (2019) Plan de Desarrollo Institucional 2014-2022.1° agenda Estratégica. Acción 10. Modelo de Responsabilidad Social Universitaria. Recuperado de:
<http://www.dgplanei.uady.mx/data/rsu/MODELO%20DE%20RSU.PDF>



UNESCO. (2009, julio 8). UNESCO.Retrieved from Conferencia Mundial sobre la
EducaciónSuperior 2009. Recuperado de:

<http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado>

CERTIFICATE OF ACCESSIBLE AND INCLUSIVE PRACTICES - CAIP

Klaus Schlünzen Junior

Associate Professor/São Paulo State University/klaus.junior@unesp.br/Brazil

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Associate Professor/São Paulo State University/elisa.tomoe@unesp.br/Brazil

Jeong Cir Deborah Zaduski

Doctoral Degree/São Paulo State University/deborah_zaduski@hotmail.com/Brazil

Ana Virginia Isiano Lima

Master's Degree/São Paulo State University/anaisianolima@gmail.com/Brazil

Vilma Fuentes

Doctoral Degree/Santa Fe College/vilma.fuentes@sfcollge.edu/United States

Jason Frank

Doctoral Degree/Santa Fe College/jason.frank@sfcollge.edu/United States

Andrew Sheppard

Master's Degree/Santa Fe College/andrew.sheppard@sfcollge.edu/United States

ABSTRACT

This paper presents the results obtained in a project called CAIP (Certificate of Accessible and Inclusive Practices), which started in an international collaboration between Santa Fe College (SF), U.S. and the São Paulo State University, Brazil. Through the joint efforts of a multidisciplinary team from two diverse socioeconomic and cultural contexts, we built a professional development program for faculty on adopting universal design for learning in websites, courses, and materials. CAIP provides instructors with both a rationale for universal design and the skills necessary to adapt and use their instructional materials so that everyone can access the content, carry out activities with autonomy and learn, building an

inclusive culture. CAIP planning and design are based on Schlünzen's (2015) Constructionist, Contextualized and Significant approach, as it prioritizes the use of pedagogical and technological strategies using active methodologies to promote the construction of contextualized and meaningful knowledge. At the virtual learning environment developed, there are gamification techniques, a student-centered approach, activities that combine theory and practice and promote critical thinking. Unesp and Santa Fe College co-developed this online professional development activities and programs to promote accessibility as a shared responsibility and to teach these methodologies and how to apply them to create accessible learning materials and environments.

Keywords:

Inclusion, Inclusive Education, Accessibility, Universal Design for Learning

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados obtenidos en un proyecto denominado CAIP (Certificado de Prácticas Accesibles e Inclusivas), que se inició en una colaboración internacional entre Santa Fe College, U.S. y la Universidad Estatal de São Paulo, Brasil. A través de los esfuerzos conjuntos de un equipo multidisciplinario de dos contextos socioeconómicos y culturales diversos, construimos un programa de desarrollo profesional para profesores sobre la adopción del diseño universal para el aprendizaje en sitios web, cursos y materiales. El CAIP brinda a los instructores tanto la justificación del diseño universal como las habilidades necesarias para adaptar y utilizar sus materiales didácticos para que todos puedan acceder al contenido, realizar actividades con autonomía y aprender, construyendo una cultura inclusiva. La planificación y el diseño del CAIP se basan en el enfoque Construccionalista, Contextualizado y Significativo de Schlünzen (2015), ya que prioriza el uso de estrategias pedagógicas y tecnológicas utilizando metodologías activas para promover la construcción de conocimiento contextualizado y significativo. En el entorno de aprendizaje virtual desarrollado, existen técnicas de gamificación, un enfoque centrado en el alumno, actividades que combinan teoría y práctica y promueven el pensamiento crítico. La Unesp y Santa Fe College desarrollaron conjuntamente estas actividades y programas de desarrollo profesional en línea para promover la accesibilidad como una responsabilidad compartida y para enseñar estas metodologías y cómo aplicarlas para crear materiales y entornos de aprendizaje accesibles.

Palabras clave:

Inclusión, Educación Inclusiva, Accesibilidad, Diseño Universal para el Aprendizaje

1. BACKGROUND OF THE EXPERIENCE

This paper presents the results obtained in a project called CAIP (Certificate of Accessible and Inclusive Practices). It started as an international collaboration between Santa Fe College (SF) in Gainesville, Florida, USA and the São Paulo State University (Unesp), Brazil and it was made possible through the joint efforts of a multidisciplinary team from this two

diverse socioeconomic and cultural contexts. One of the actions done together was a professional development on-line program designed for educational managers and teachers to help them adopt Universal Design for Learning (UDL) on websites, programs, and materials.

The main purpose of the program is to provide instructors with both a rationale for universal design and the skills necessary to adapt and use their instructional materials so that everyone can access the content, carry out activities with autonomy and learn, building an inclusive culture.

The Covid-19 and the whole pandemic situation, has made it clearer than ever that on-line education is very important and even if accessibility may be out of focus momentarily, it has the utmost importance to every institution specially the academic ones. New and old government regulations, in Brazil and the U.S. and in other countries, require institutions to be proactive in making materials accessible instead of waiting for a specific student with a specific need and, therefore, every institution have to ensure that all educational materials are accessible to students with disabilities.

This matter goes beyond accessibility since students with disabilities should not have to request accommodations but should be able to access all materials as a matter of course. Despite that, most colleges and universities simply do not have the resources to ensure that existing program content meets accessibility standards. Faculty participation in this program is critical; however, they are not used to taking responsibility for accessibility and often do not have the necessary training to do this. Faculty in Brazil and/or in the U.S. usually wait to be notified by the disability office (or other department) regarding specific accommodations for students.

This project has trained educators to understand the importance of an inclusive culture, helping them to develop the skills to create accessible content and adapt existing materials to a more accessible format. This started through an international collaborative project between Santa Fe College and Unesp, that helped Brazilian and American educators to create accessible content that benefits all learners, so they have greater autonomy and independence. This project became even more relevant with the social isolation caused by Covid-19 and made it possible to minimize the difficulties of students with disabilities.

2. JUSTIFICATION AND RELEVANCE

According to the UNESCO publication “A guide for ensuring inclusion and equity in education”, inclusion is a process that helps to overcome barriers limiting the presence, participation and achievement of learners (UNESCO, 2017). Despite the fact that the World Declaration on Education for All (UNESCO, 1990) and the Salamanca Statement (UNESCO, 1994) both emphasize the importance of inclusive educational environments which recognize and value differences, the constitution of inclusive education is still a challenge. According to the statement:

Including all learners and ensuring that each individual has an equal and personalized opportunity for educational progress is still a challenge in almost every country. Despite commendable progress made over the past two decades to expand access to basic education, further efforts are needed to minimize barriers to learning and to ensure that all learners in schools and other learning settings experience a genuine inclusive environment (UNESCO, 2017).

Recognizing that the difficulties faced in educational systems demonstrate the need to confront discriminatory practices and create alternatives to overcome them, inclusive education aims to overcome the logic of exclusion. Considering this, the whole formative process was based on a pedagogical approach that transforms practice by seeking inclusion in accordance with Universal Design. It is called the Constructionist, Contextualized and Significant Approach (CCS). This was proposed by Schlünzen (2015) and starts by considering student wishes and needs. Using technology, this approach fosters a rapid self-assessment by participants, allowing them to identify accessibility needs and potential solutions. It promotes the iterative process of reflection and revision throughout learning. Ultimately, this process leads to the creation of a meaningful project that participants will be able to apply in their practice.

By helping instructors to understand how technology can level the playing field for learners with disabilities, they are more willing to incorporate these technologies for the benefit of all students. This empowers participants to see students with disabilities as valuable participants in the learning community instead of as an added instructional burden.

Regarding the pedagogical approach used, it is important to emphasize that the CCS

Approach is grounded in 15 years of teaching, research, and community engagement experience and modeled by more than 30 researchers from the research group called *Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API)* or “Environments fostering inclusion” which includes teachers, master's and doctoral students from UNESP/Brazil. The teacher training fostered an understanding of the significance and impact of integrating students with disabilities into the learning environment.

3. OBJECTIVES

The international collaboration envisions the development of joint actions between Unesp and Santa Fe College, including activities that are promoting training for American and Brazilian professors to help them design accessible, didactic and digital materials and establish inclusive pedagogical practices. One of the joint actions developed was CAIP which expects, by the end of the program, professors will be able to: define common terms related to inclusive education; articulate the principles of inclusive education and universal design; evaluate the accessibility of various instructional artifacts; apply the principles of inclusive education and universal design to your teaching and instructional materials; effectively advocate employing universal design to administrators, peers and students.

CAIP planning and design are based on Schlünzen's (2015) Constructionist, Contextualized and Significant (CCS) approach, as it prioritizes the use of pedagogical and technological strategies using active methodologies to promote the construction of contextualized and meaningful knowledge. At the virtual learning environment developed, there are gamification techniques, a student-centered approach, activities that combine theory and practice and promote critical thinking. In addition, professors are invited to reflect on the use of UDL by experiencing it in their activities with the students. In order to diminish professor isolation, gamification techniques are used throughout the whole training program, in addition with the constant assistance of an online tutor who follows and monitors participant products and communications.

As professors progress through the program they become aware of the many opportunities they have as instructors to be more inclusive in their teaching and ways that universal design can benefit all learners. By the end of the program, not only will they be motivated to make their own learning environments more inclusive, but they will also seek to

advocate for universal design to peers and colleagues.

Unesp and Santa Fe College co-developed this online professional development activities and programs to teach these methodologies and how to apply them to create accessible learning materials and program environments and to promote accessibility as a shared responsibility. It is only by working together that we can create a true culture of inclusion and support.

4. EXPERIENCE DESCRIPTION

The CAIP educational training program was made possible through the expertise and joint efforts of a multidisciplinary team, composed by two instructional designers, two PhD students, in addition with the help of accessibility specialists from Brazil and the USA, and many others that occasionally revised and/or helped in the development of the program. It consists of the use of innovative techniques and technologies by incorporating an online, asynchronous model that leverages a wide range of multimedia products in one of the fastest growing Learning Management Systems (LMS) on the market, Canvas.

During the activities and training programs, participants not only reflect on the advantages of applying the concepts of universal design, but they also experience the benefits of this approach firsthand as learners. In addition, through discussion boards and assignments, participants (from Brazil and the U.S.) have the opportunity to exchange knowledge and experiences and acknowledge different paths towards a more inclusive environment. The assessment includes formative activities, extra points for properly assessing peer activities and helping colleagues, and a final project to demonstrate the participant's ability to both analyze an accessibility issue and propose a solution. All the assessments are submitted through Canvas. Using this platform participants are able to share their activities with additional higher education institutions in the U.S. and Brazil.

Regarding the characteristics of the educational training program developed, everything was designed with gamification in mind starting by the choice of name and the visual identity of the proposal, which, as can be seen in Figure 1, alludes to superheroes and the word cape, which is pronounced "caip". And the game-based design do not stop in the symbols and avatars used, it goes throughout the program, like the main theme which is represented by the hero's journey metaphor who sets out in search of self-knowledge, overcomes obstacles, improves himself and returns home ready for any battle.



Figure 1 - Logo with the visual identity of the training proposal.

The idea of using this name for the training program represents the symbolic idea of the superhero of comic books who is transformed by the use of a cape, a symbolic object that can help an ordinary person to become extraordinary. In the training program, this idea is made explicit from the first video of the course, in which the narrator, at the end of the video, says that “Every teacher is a hero, but sometimes the only thing missing is a CAIP”.

In addition to the cover, visual identity accompanied the entire training proposal, from the promotional video to the configuration of activities, the details present in the choice of words used, such as yellow, green and blue, the colors that represent the partnership established. In addition, many other details add meaning to the program, such as the presentation of pedagogical mediators in the form of Lego avatars (as can be seen in figure 2) replacing traditional profile photography, commonly used on learning platforms.

Figure 2 - Initial page of the training with the presentation of the course and pedagogical mediators

Welcome!



This course is an international collaboration between Santa Fe College in Gainesville, USA and the Sao Paulo State University - UNESP, Brazil. As you progress through this course you will become aware of the many opportunities we have as instructors to be more inclusive in our teaching and ways that universal design can benefit all learners. You will also learn some key skills that will help you to apply these principles to your own instruction. By the end of this certificate, not only will you be motivated to make your own learning environments more inclusive, but you will also likely advocate universal design to your peers and colleagues. Accessibility is a shared responsibility, and it is only by working together that we can create a true culture of inclusion and support.



Jason Frank EdD
Instructional Designer



Ana Virginia Isiano Lima
Pedagogical Facilitator
Post-graduate student (Doctorate) in Education
São Paulo State University
Brazil



Deborah Zaduski
Pedagogical Facilitator
Post-graduate student (Doctorate) in Education
Sao Paulo State University
Brazil

5. RESULTS OBTAINED

Initially, the educational training program created benefited teachers and students from these two contexts in Brazil and the United States, but our hope is to expand worldwide. If you consider the expertise of both institutions separately, approximately 20,000 participants have benefited from teacher training thus far, and many more can be benefited. Research has demonstrated that accessible materials not only benefit students with disabilities but it also allows traditional students to access and interact with content in deeper and more meaningful ways, there is, the universal design supports better learning outcomes for all students.

In addition, this program seeks to motivate faculty to take personal ownership for accessibility in the courses they teach, and then provide those professors and managers with the essential skills necessary to successfully adapt, change or create their materials.

Separately, Unesp and Santa Fe have already partnered with other institutions from around the world, but this was the first time that both institutions worked collaboratively to build an educational training program. The aim of building upon the expertise of both institutions, was to help faculty see inclusion as something achievable and beneficial for all students. The CCS Approach embedded throughout this program has been leveraged by numerous institutions and initiatives, for example: Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), offering courses in the UAB System, and creating a digital repository. In this project, the goal was the development of the EduCapes repository allowing the import of records from other repositories that were exported to the Federation of Repositories Educa Brazil (FEB), including the development of accessibility features; National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), as an emerging Nucleus of Assistive Technology and in the production of accessible educational objects; Benjamin Constant Institute (IBC), the primary Brazilian educational institute for visually impaired people, where were developed joint initiatives to improve opportunities in digital learning for the blind, and were trained individuals from all over the country, thus significantly increasing the Institution's reach; Secretariat of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion of the Ministry of Education (SECADI / MEC), partnered in conducting advanced training courses for 5,832 teachers nationwide; Education Department of São Paulo State, with a Redefor partnership, offered specialization to 1,600 educators; Municipal Secretariat of Education of São Paulo, in the facilitation of undergraduate programs for 1,600 pedagogues and the specialization of 360 educators. These

are some of the results achieved, but there are more yet to come.

Just recently, in 2020, the CPIDES - Center for Digital, School and Social Inclusion, created inside the Sao Paulo State University and managed by professors Klaus and Elisa Schlünzen, was contemplated with a FRIDA grant-in-aid build an accessible website generator, that can help many institutions to promote their contents and materials in a more accessible and, therefore, inclusive way.

6. ANALYSIS AND CRITICAL INTERPRETATION

The teacher training program called CAIP is a rich and diversified learning space composed of activities and strategies that led participants to go beyond understanding the concepts presented, extracting the essence of these and applying the knowledge acquired in their own didactic materials.

In addition, from the participants' report that were analyzed, it was possible to infer that there were attitudinal changes in the pedagogical practice of teachers as a result of the proposed training. Some of the actions that were seen were the revision of materials and content, the use of good design practices and inclusive education in their own courses, disciplines and materials, which will certainly benefit all students of these participants and not just those with disabilities.

Regarding the design of this educational training program, the work carried out in an international, multicultural perspective, built by several hands, made it possible for CAIP to become something beyond the common practices and beliefs of Santa Fe and Unesp professionals, who designed it together.

And the improvements did not stop at the first trial. Santa Fe College and Unesp monitored and evaluated the training process through feedback surveys to participants, which revealed the participant's perspective changes regarding inclusive education. Results show that after CAIP most participants felt very supported in teaching students with disabilities, confident in determining the degree to which instructional content is accessible and comfortable with digital technology that can benefit all learners.

Considering the surveys, the proposed program was also reviewed and updated based on feedback obtained from participants. This is important since the goal is to distribute the training materials under a Creative Commons license. Santa Fe and Unesp are currently connected with

additional educational partners to share this project, assessing their interest, aiming to expand this program.

We will continue to request feedback and review the program after each edition of activities. Using the experiences gained from this joint initiative, we hope to eventually expand the project, working regionally and statewide through Santa Fe's association with the Florida Virtual Campus (FLVC), which includes representatives from all 40 Florida colleges and universities. The training program developed by this partnership has the potential to reach tens of thousands of professors in Florida, the USA and Brazil.

This program is extremely important in higher education and elementary and high school in Florida and throughout the U.S., and any tested and scalable solution, such as the one proposed here, is helpful and welcome. By documenting our process through an online guide, we also hope to help those who wish to form their own partnerships to adapt accessibility training to local needs.

7. REFERENCES

Schlünzen, E. T. M. (2015). *Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva* (Associate Professor Thesis). São Paulo State University, Presidente Prudente, Brazil.

Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Unesco. Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=f79fc33f-8be6-4273-b66d-5907a074c70c>

Unesco (1990). *World Declaration on Education for All*. World Conference on Education for All - Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand. Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291?posInSet=1&queryId=d8d30e7a-b4c8-4288-9021-5bae52e0399a>

FOSTERING THE XXI CENTURY ENTREPRENEURIAL MINDSET

DAE. María Cruz Cuevas Álvarez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco/*maria.cuevas@ujat.mx*/México

MTE. Marcos Pérez Mendoza

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco/*marcos.perez@ujat.mx*/México

RESUMEN

El objetivo de esta experiencia es presentar como a través de la metodología basada en el modelo de efectucción se puede promover la mentalidad emprendedora en estudiantes universitarios en México. La UJAT entendiendo los cambios y tendencias en la educación superior, realizó una alianza estratégica de colaboración con la Fundación Wadhvani de India. La fundación a través de su plataforma educativa brindó los contenidos, materiales, y actividades para la formación de la mentalidad empresarial. El seguimiento de esas actividades se realizó de manera diaria y semanal durante un ciclo escolar. Los estudiantes debían presentar en grupos un proyecto viable y sostenible con un *elevator pitch*, un prototipo, maqueta o modelo como mínimo a final de curso. En los hallazgos se muestra cómo los participantes desarrollaron 58 proyectos de los cuales 17 fueron considerados los más competitivos y fueron evaluados por nueve expertos en emprendimiento en un Foro de Emprendimiento. El equipo ganador provenía del área de Rehabilitación Física. En otros hallazgos, también se desarrolló: aprendizaje para la vida, liderazgo transformacional y mentalidad empresarial a partir del proceso de creación y elaboración de su producto.

Palabras clave:

Educación empresarial – Mentalidad empresarial – Competencias - Plataforma educativa – Producto sostenible

ABSTRACT

The objective of this experience is to present how through a methodology based on the Effectuation Model, an entrepreneurial mindset can be fostered in university students in Mexico. UJAT understanding these changes and tendencies in higher education signed a strategic alliance with Wadhvani Foundation from India. The foundation through its educational platform provided the contents, materials and activities oriented towards an entrepreneurial mindset. The follow-up was carried out on a daily and weekly basis during a school term. Students were expected to present a feasible and sustainable project with an elevator pitch, a prototype or mock-up as a minimum at the end of the school term. In the findings it is presented how participants developed 58 projects from which 17 of the most competitive ones were selected and evaluated by nine expert entrepreneurs in an Entrepreneurship Forum. The winning team was a project from the Physical Rehabilitation area. In other findings, life-long learning, transformational

leadership and an entrepreneurial mindset were developed by the students since the creation and elaboration of their products.

Keywords:

Entrepreneurial education - Entrepreneurial mindset – Competences - Educational platform Sustainable product

1. CONTEXT AND PRIOR INFORMATION ABOUT THE EXPERIENCE

In Mexico, people are expected to course a career and then become employees in a well-recognized company. Entrepreneurs manage and direct strategically for their goal completion and achievement of ideas (Surdez & Cuevas Álvarez, 2020). Los emprendedores ejercen la administración y la dirección estratégica para materializar sus ideas y objetivos. A lo largo de los años se ha observado una preocupación concerniente al emprendedor y al emprendimiento. The new generation named Millenials is showing entrepreneurial attitude in contrast to the youth of three decades ago, being the 14% of new enterprises created by 33% of young people aged 25 to 34, in other words, 1 out of 3 youngsters want to be an entrepreneur according to Buelna & Avila (s/f); Senderos (2018; Guerrero et al., 2019), thus showing a tendency towards entrepreneurial education (Guerrero, Amorós & Urbano, 2019).

There is the need to provide formal entrepreneurial education in Higher Education Institutions [HEIs] by offering pertinent and updated contents in order to have future entrepreneurs. The teaching and learning methodology of this experience is based on Sarasvathy's Effectuation Model (2006), validated by recognized business schools, such as: Babson College, Stanford and Harvard.

It provides students with skills, tools and techniques so they can create their initiatives or start-ups, insert themselves and position both them and their company and at the same time offer a product with added value, in a target market or detected niche, that really solves a problem, thus changing their employee typical mindset into an entrepreneurial one.

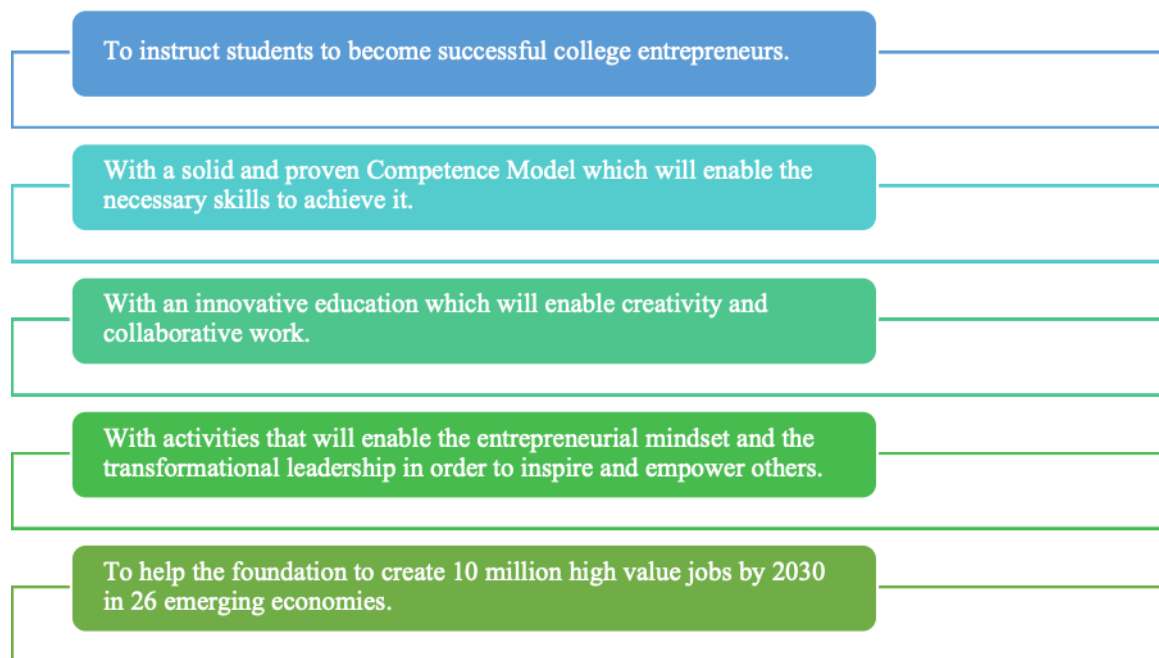
It is based on the following principles:

- Bird in hand: Entrepreneurs imagine possibilities that originate from their means.
- Affordable Loss: They understand the limit risk understanding what they can afford to lose at each step.

- Lemonade: They interpret “bad” news and surprises as potential clues to create new markets.
- Patchwork Quilt: They do networking to form partnerships, experts reduce uncertainty and co-create the new market with its interested participants.
- Pilot-in-the-Plane: By focusing on activities within their control, expert entrepreneurs know their actions will result in desired outcomes.

2. JUSTIFICATION AND PERTINENCE

UJAT understanding this new economic reality and educational paradigm shift, signed a strategic alliance with Wadhvani Foundation, which is based in India, with the sole purpose of eradicating the idea of just being future employees but making instead future successful entrepreneurs. Through the following philosophy:



3. OBJECTIVES

General Objective:

The aim of this work is show how to foster an entrepreneurial mindset.

Specific Objectives:

3.1. To describe the activities performed during a school term.

3.2. To present the results of this pilot entrepreneurial program implemented with university undergraduates.

4. DESCRIPTION OF THE EXPERIENCE

The study was performed from February to May 2019 with participants from 5 out of 11 divisions, from different knowledge areas: Marketing, Administration, Agricultural Sciences, Health Care, and Physical Rehabilitation).

The implementation of the program was directly done to two subject contents of the choice of the 5 professors. The follow up was carried out through the Learnwise Educational Platform created by Wadhvani Foundation (See Figure 1 in Annex A).

Students were expected to read related entrepreneurial documents, perform certain activities in the classroom and in teams, which were advances of their start-up. These advances were uploaded into the platform as evidence of their weekly work (See Figure 2 in Annex A). These activities were not isolated assignments neither homework, but a step by step start-up creation. From the idea, the concept, the problem to be solved, and the segment it was directed. At the end of the semester, students were expected to present their idea with an elevator pitch and either a prototype or a mock-up as minimum, to a group of judges or experts on the field.

To present a prototype formed by recycled, easy to get and not expensive components that solves a problem detected by future specialists. Accessible, scalable and viable business with no competition detected. So, they will be able to make their business come true, receive income, be the Senior Executives of a successful company who in turn will create jobs when expansion is at the door.

5. OBTAINED RESULTS

This pilot allowed the creation of 58 sustainable projects oriented or aligned to the Sustainable Development Goal [SDGs] from the United Nations [UN] 2030 Agenda, from which only the 17 most competitive ones were selected (See Figure 3 in Annex A). Same ones which had to be registered in the Forum and also to have begun with the patent registration process in order to protect their viable idea.

The winning project came from the Physical Rehabilitation career which product will help people with arthritis by using their ecofriendly mechanical prototype for exercising both arms. The winning team received money as a prize in order to have their prototype reproduced and be ready for sale (See Figure 4 in Annex A).

6. ANALYSIS AND CRITICAL REFLEXIVE INTERPRETATION

It is presented divided into the following subsections: value of the experience, evaluation of the experience, replicability in different environments, and continuity:

6.1 VALUE OF THE EXPERIENCE

As a value of the experience, students received meaningful Life-long Learning. They also developed Transformational Leadership as they had to persuade and convince others about their projects, and to inspire their team or coworkers to maintain motivation and achieve their goals.

6.2 EVALUATION OF THE EXPERIENCE

The prototypes were presented in the Forum of Entrepreneurship and Innovation. They were evaluated in the Entrepreneurship Forum at the end of the school term (See Figure 5 in Annex A) by recognized and well-known 9 experts in entrepreneurship, investors, and quality management in the region, who also happen to be part of Star-Up Labs as well as the Tabasco challenge, both entrepreneurship related events.

6.3 REPLICABILITY IN DIFFERENT ENVIRONMENTS

These contents can be implemented in virtually any school subject provided the following conditions are met to suit the program smoothly:

1. Contents where critical thinking and development of abilities are involved. Not limited to Economic Administrative areas nor restricted to other ones.
2. Professors must be trained into Wadhvani content and teaching techniques as they are student based centered and recursive method is involved.
3. Technological institutional conditions as well as technological participants' abilities are essential but not restricted to.
4. Professors' time availability is required as being monitored from Wadhvani Latin American Representative for follow-up, reports, and Q&A for a better performance.
5. Self-motivation and self-driven characteristics from Faculty are essential.

6.4 CONTINUITY

Both the projects and program have continuity. Products must be accessible, scalable and viable for business. The program is divided into two sections: Fundamentals and Advanced. This is the result of the Fundamentals. The Advanced program on the other hand is the support on legal and economic aspects any company owner should learn in order to maintain their start-ups and make them grow so they can become future employers.

7. REFERENCES

- Buelna Serrano, M. E., & Ávila, S. S. (s.f.). *Cultura Emprendedora*. Retrieved from: http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/tye15/art_hist_08.html#inicio
- Guerrero, M., Amorós, J.E. & Urbano, D. (2019). Do employees' generational cohorts influence corporate venturing? A multilevel analysis. *Small Business Economy*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s11187-019-00304-z>
- Sarasvathy, S. (2006). *Effectuation: Elements of entrepreneurial expertise*. Cheltenham, U. K.: Edward Elgar.

Senderos, M. (2018). 10 datos curiosos del emprendimiento en México que debes saber. *Revista Digital Entrepreneur*. Recuperado de: <https://www.entrepreneur.com/article/292067>

Surdez, E. & Cuevas Álvarez, M. C. (2020). Emprendimiento y emprendedores desde un enfoque administrativo. En Surdez, E. (Coord.) *Administración y dirección estratégica: casos prácti* (pp. 37-53). México: MaPorrúa.

ANNEX A

Figure 1. Wadhvani Educational Platform.

Source: www.learnwise.org

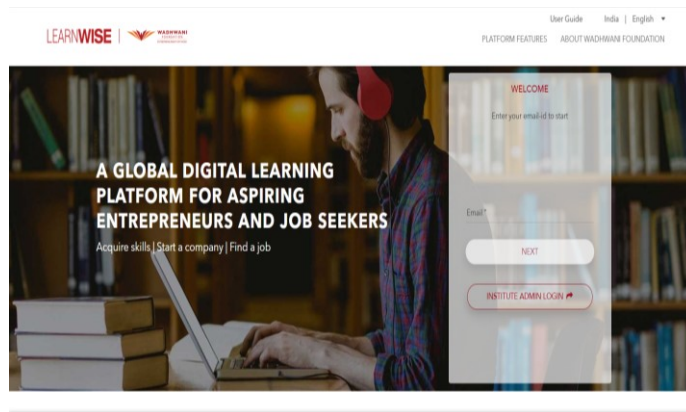


Figure 2. UJAT students working in the Wadhvani Educational Platform.



Figure 3. One of the 17 most competitive projects.



Figure 4. Winning project from the Physical Rehabilitation knowledge area.



Figure 5. Entrepreneurship Forum held at UJAT.



MARATONA *ONLINE* DE GASTRONOMIA E TURISMO: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA O ENFRENTAMENTO DA COVID-19

Fernanda de Magalhães Trindade

Doutora em Educação nas Ciências, Mestra e Bacharela em Turismo e Hotelaria/Instituto Federal Farroupilha/*fernanda.trindade@iffarroupilha.edu.br*/Brasil

Aline Prestes Roque

Mestra em Desenvolvimento e Bacharela em Gastronomia/Instituto Federal Farroupilha/*aline.roque@iffarroupilha.edu.br*/Brasil

Angélica Ilha Gonçalves

Doutora e Mestra em Letras e Licenciada em Letras – Português e Espanhol/Instituto Federal Farroupilha/*angelica.ilha@iffarroupilha.edu.br*/Brasil

Bianca Legramante Martins

Mestra em Letras e Licenciada em Letras – Português e Inglês/Instituto Federal Farroupilha/*bianca.martins@iffarroupilha.edu.br*/Brasil

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de ensino intitulado Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, desenvolvido como resposta à crise educacional provocada pela COVID-19. O projeto foi idealizado pelos cursos de Tecnologia em Gastronomia e Tecnologia em Gestão de Turismo, do Instituto Federal Farroupilha, campus São Borja (RS/Brasil). Seu objetivo foi ofertar à comunidade acadêmica diferentes atividades relacionadas aos cursos, na modalidade virtual, como forma de manter o vínculo entre alunos e a instituição. Para fundamentar a proposta, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, centrando-se nos conceitos de Educação Popular e Educação Não Formal. Foram ofertadas duas atividades por semana, uma à tarde e outra à noite, totalizando 19 encontros. O ambiente virtual utilizado foi o *Google Meet* e as temáticas abordadas foram: história da alimentação, experiências profissionais na

confeitaria, automaquiagem, ioga, intercâmbio cultural, saúde física e mental, empreendedorismo, identidade missioneira, organização de eventos, turismo LGBTQ+, produção de conteúdo gastronômico, carreira de chef de cozinha, turismo na Grécia, experiências como tripulante de navio e a profissão comissária de bordo. Os resultados mostram que a maior parte do público foi composta por discentes, que utilizaram *laptops* para o acesso aos eventos, internet Wi-Fi, e que as atividades ofertadas à noite foram mais viáveis para a participação. A totalidade dos participantes acredita ter aprendido algo novo com as experiências de profissionais qualificados durante a Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo e 97,5% afirmam que gostariam que esse evento tivesse uma segunda edição.

Palavras chave:

COVID-19; Educação; Ensino Remoto; Gastronomia; Turismo.

ABSTRACT

This paper aims to present the teaching project entitled “Online Marathon of Gastronomy and Tourism” as a response to the educational crisis caused by COVID-19. The Project conception arose from Culinary Arts and Tourism Management undergraduate degrees, from Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha. Its objective was to offer the academic community different activities related to undergraduate courses, in an online environment, as a means of maintaining a connection between students and this institution. To support the proposal, bibliographic research was carried out, focusing on Popular Education and Nonformal Learning concepts. Two activities were offered per week, one in the afternoon and one in the evening, totaling 19 meetings. The virtual environment used was Google Meet and the topics covered were: food history, pastry chef professional experience, self makeup, yoga, cultural exchange, physical and mental health, entrepreneurship, Jesuit mission and identity, event management, LGBTQ+ tourism, culinary content creation, professional chef career, Greece tourism, crew member experience, and flight attendant career. The results show that most of the public was composed of students, who used laptops and Wi-Fi internet to access events, as well as that the activities offered at night were more viable for participation. All participants believe they have learned something new from qualified professionals experience during Gastronomy and Tourism Online Marathon and 97.5% affirm they would like this event to have a second edition.

Keywords:

COVID-19; Education; Emergency Remote Teaching; Culinary Arts; Tourism.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de um projeto de ensino, idealizado pelos cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo e Tecnologia em Gastronomia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), campus São Borja (Rio Grande do Sul, Brasil), como estratégia educacional para enfrentar a crise provocada pela COVID-19, após a suspensão do calendário acadêmico, no dia 15 de maio de 2020.

Com a suspensão das atividades letivas e a interrupção das aulas e da transmissão dos conteúdos curriculares previstos, mesmo sem o registro de participação e presença dos estudantes, a orientação era de que os docentes da instituição deveriam manter o contato com os alunos, transmitindo conhecimento e mantendo-os motivados para um retorno próximo.

Devido à proximidade dos cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo e Tecnologia em Gastronomia, por pertencerem ao mesmo eixo tecnológico – Turismo, Hospitalidade e Lazer – e por já terem trabalhado em conjunto e com sucesso na Semana Acadêmica de Turismo e Gastronomia, decidiu-se criar um evento *online* destinado aos dois cursos. Desde o início acreditou-se que o trabalho conjunto fortaleceria as atividades e garantiria um público maior.

Assim, surgiu a Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo para responder a seguinte situação problemática: Como manter a motivação dos acadêmicos dos cursos de Gastronomia e de Gestão de Turismo, do IFFAR, campus São Borja, de forma que continuem vinculados com a instituição e agregando conhecimento, após a suspensão do calendário acadêmico devido à pandemia provocada pela COVID-19?

Como resposta ao problema enfrentado, a finalidade do evento proposto foi desenvolver, junto à comunidade acadêmica IFFAR, campus São Borja, diferentes atividades relacionadas aos cursos de Gastronomia e de Gestão de Turismo, na modalidade virtual, como forma de manter o vínculo entre os alunos e a instituição durante a suspensão do calendário acadêmico, oportunizando espaço de aprendizagem e de trocas de experiências.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de ensino intitulado Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, como resposta à crise educacional provocada pela COVID-19. Para melhor compreender essa prática, o trabalho está estruturado em seções distintas: além desta introdução, apresentamos a instituição onde se realizou o projeto, os conceitos que fundamentaram a proposta – Educação Popular e Educação Não Formal –, a

experiência da Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, a avaliação, os resultados e, por fim, as considerações finais.

2. O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA E A EDUCAÇÃO POPULAR

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas. (IFFAR, 2015).

O IFFAR é composto por dez campi e um campus avançado, além da reitoria. Neste trabalho analisamos especificamente o campus São Borja, localizado no oeste do estado do Rio Grande do Sul/Brasil, na fronteira com a Argentina, cujos cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo e em Gastronomia foram criados para fortalecer setores com potencial de desenvolvimento na região.

Tal instituição trabalha com ações afirmativas, de acordo com as imposições do governo federal, destinando uma parcela das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental ou médio em escolas públicas; autodeclarados pretos, pardos, indígenas; alunos provenientes de escola pública rural; e estudantes com deficiência. As ações afirmativas também são desenvolvidas por meio dos cursos de formação, vinculados a programas federais, aproximando-se do que Paulo Freire definiu como Educação Popular.

A Educação Popular é voltada às classes sociais menos favorecidas social e economicamente, como é o caso dos Institutos Federais, instituições que ofertam educação gratuita e de qualidade. De acordo com Freire (2008), a escola deve permitir a construção de uma concepção de mundo que corresponda aos interesses de determinada classe. O objetivo da escola é ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo.

A Educação Popular vai além dos conteúdos e saberes transmitidos pelo professor, nasce a partir da cultura dos estudantes, em um processo de criação e produção de conhecimentos conjuntos (Freire, 2008). Esses valores são empregados no IFFAR e, após a suspensão do calendário acadêmico devido à pandemia provocada pela COVID-19, foram também

viabilizados na Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, que trabalhou com a concepção de que o aluno precisa que lhe sejam facilitadas as condições para o autoaprendizado.

A Educação Popular pode dar-se de duas maneiras: 1) Formal: quando o objetivo da formação está diretamente relacionada com a concessão de grau; 2) Informal: quando os conhecimentos são transmitidos de forma a instruir os alunos, sem estarem ligados à obtenção de um título, próprio do sistema educativo formal (Trilla, 1993, pp. 30). A Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo enquadra-se nesta segunda modalidade, como apresentado a seguir.

3. A MARATONA *ONLINE* DE GASTRONOMIA E TURISMO: DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O evento, como já mencionado, surgiu em um cenário de pandemia mundial, provocada pela COVID-19. Nesta seção, será apresentada como se deu essa experiência, levando em consideração o contexto brasileiro e, mais especificamente, da instituição de ensino onde se desenvolveram as atividades propostas.

No dia 16 de março de 2020, durante a primeira reunião ordinária do Colégio de Dirigentes⁹, foi aprovada a suspensão das atividades presenciais no Instituto Federal Farroupilha. Tal medida vai ao encontro das decisões da Organização Mundial da Saúde (OMS), que decretou situação de pandemia devido ao aumento do número de pessoas infectadas pelo coronavírus e sua disseminação em nível global. Segundo orientações da OMS, como prevenção para a COVID-19, é necessário manter pelo menos um metro de distância entre as pessoas, o que tornou inviável a manutenção das aulas de forma presencial. (Saúde, 2020).

Mesmo com a suspensão das atividades presenciais, o calendário acadêmico e os conteúdos curriculares previstos nos Planos Pedagógicos de cada curso continuaram a ser desenvolvidos, bem como os registros de frequência e as avaliações, contudo, não mais utilizando espaços físicos – salas de aula –, mas espaços virtuais de aprendizagem. A plataforma institucional utilizada foi o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, que já era utilizada no ensino presencial, onde é possível postar diferentes tipos de materiais.

⁹ O Colégio de Dirigentes (CODIR) é um órgão consultivo de apoio ao processo decisório do IFFAR, ocupa-se de matéria administrativa, econômica, orçamentária e financeira e sobre relações sociais, de trabalho e de vivência, em conformidade com a programação anual de trabalho e com as diretrizes orçamentárias da instituição.

Além do SIGAA, para os encontros síncronos com os alunos, que obedeceram aos dias de aula, foi utilizado o *Google Meet*. Como forma de garantir o acesso da maior parte de alunos à internet e às aulas, a instituição, preocupada com a disponibilidade desses recursos tecnológicos, criou um edital através do setor de assistência estudantil, no qual os alunos enquadrados como baixa renda passaram a receber o auxílio digital, no valor de 80 reais.

As atividades ocorreram de forma remota, seguindo o calendário previsto, até 15 de maio de 2020. Após 60 dias de trabalho, com a queda de rendimento da aprendizagem e acreditando em um retorno presencial breve, o calendário acadêmico foi suspenso. Tal decisão se deu por meio de votação de alunos e servidores de todos os campi que constituem o IFFAR. Contudo, a orientação da reitoria e da direção de ensino era de que o contato com os alunos deveria permanecer, proporcionando alternativas para a troca de conhecimento – Educação Não Formal. Mesmo com cancelamento do calendário, os estudantes continuariam recebendo auxílio digital, para permanecerem conectados com a instituição.

Nesse contexto surgiu a Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, e alguns fatores foram relevantes no processo de seu planejamento. Observou-se, durante o ensino remoto, que o número de participantes das atividades *online* e em tempo real era pequeno, e que os alunos apresentavam dificuldades em participar devido ao trabalho em casa, aos cuidados destinados à família e ao uso compartilhado de computadores, *laptops* ou aparelhos celulares, concluindo-se que as atividades após a suspensão do calendário não deveriam ser diárias.

Para aumentar a motivação em participar, definiu-se que os encontros, palestras e bate-papos seriam com profissionais com experiência na área, e não com os professores dos cursos, com os quais os acadêmicos já mantinham contato diariamente. Servidores e alunos poderiam indicar um profissional para participar do evento, de acordo com a temática que lhes agradassem. Não havia um dia fixo, pois dependia da disponibilidade dos convidados. Devido ao fato de o curso de Gastronomia ser ofertado à tarde, e o de Gestão de Turismo à noite, para contemplar os estudantes de ambos os cursos, foi definido que seriam dois encontros semanais, obedecendo a esses dois turnos de trabalho, preferencialmente.

Durante o evento foram realizadas palestras e oficinas com profissionais renomados, bate-papos com egressos, momentos de descontração e lazer, oportunizando espaço de aprendizagem e trocas de experiências, além de manter os acadêmicos motivados nesse momento de pandemia. A grande vantagem proporcionada pelas práticas remotas e *online* é que se pode

contar com a participação de profissionais de diferentes lugares do mundo, sem empecilhos financeiros, como o pagamento de passagens, hospedagens ou diárias. Na Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo participaram profissionais de diferentes estados do Brasil – Rio Grande do Sul, São Paulo, Pará, Santa Catarina e Rio de Janeiro –, assim como de diferentes países, como Estados Unidos, França e Escócia, proporcionando aos acadêmicos um contato com diversos saberes profissionais e culturais.

Ao todo, foram realizados dezenove encontros, com início no dia 19 de maio de 2020 e término em 21 de julho do mesmo ano. Cada encontro teve duração de aproximadamente 1h30min, contemplando a explanação e as perguntas do público presente, que participou ativamente do evento. Não havia a obrigação de participação, os alunos eram convidados e, aqueles que optaram em estar presentes, receberam certificados. A divulgação das atividades era realizada semanalmente, de acordo com a programação, por meio de *e-mails* aos acadêmicos, servidores e postagem nas redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*.

Na primeira palestra, sobre “História da alimentação”, realizada no dia 19 de maio, pode-se entender como a história dos alimentos, de sua produção, distribuição, preparo e consumo estão relacionados com o que se come e, ainda, com o quando se come, onde se come, como se come e com quem se come. A temática gastronomia também esteve presente nos encontros: “A carreira de chef de cozinha e a cozinha Paraense”, “Experiência profissional na França”, “Produção de conteúdos gastronômicos”, “A vida de tripulante de navio”, “Turismo e gastronomia” e “Experiências na gastronomia”, realizadas nos dias 10 e 17 de junho, 02, 09, 14 e 21 de julho, respectivamente, possibilitando aos acadêmicos relacionar o curso com as atividades práticas da área gastronômica e com as tendências profissionais de mercado.

Já as temáticas voltadas ao turismo, levaram em consideração a prestação de serviços e a realização de atividades turísticas como fator importante na economia de lugares que as utilizam como ferramentas de desenvolvimento. O turismo é caracterizado como deslocamento de pessoas para fora de seu local de residência, por um período superior a 24 horas e inferior a um ano (OMT, 2001), e se relaciona com diversas áreas do conhecimento, como Geografia, História, Antropologia, Sociologia, Economia, Empreendedorismo, entre outras. Assim sendo, o evento contemplou uma variedade de temáticas, relacionando-se com diversas áreas de estudo e disciplinas presentes na grade curricular do curso.

Na conversa sobre “Diferenças culturais entre Brasil e Estados Unidos” (25/05/2020), “Identidade e Imaginária Missioneira” (02/06/2020) e “Experiências na Grécia” (07/07/2020), foram abordadas as diferenças culturais enquanto motivações para a atividade turística. No turismo cultural, o alicerce está baseado em conhecer a história de um povo, seus costumes, tradições e manifestações culturais, históricas e religiosas. (Moletta, 1998). A cidade de São Borja, onde está localizado o IFFAR, apresenta grande potencial para o desenvolvimento do turismo cultural, pois é reconhecida como o primeiro dos Sete Povos das Missões em território brasileiro, sendo de extrema relevância abordar a cultura e a identidade dos povos jesuítas, considerados nossos ancestrais, tema do encontro do dia 02 e junho de 2020.

A palestra “Transformando seu conhecimento em dinheiro: empreendedorismo na crise”, realizada no dia 09 de junho de 2020, muito se relacionou com o encontro do dia 18 de junho do mesmo ano, que tratou sobre “Determinação, foco e ação: o tempo não espera”. Foram levados em consideração o momento atual de crise e o isolamento social e trabalhadas questões como a divisão do tempo, motivação e como desenvolver características empreendedoras.

A Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo também abordou sobre organização de eventos, em especial sobre “Cerimonial de casamentos”, no dia 23 de junho de 2020. Entende-se como cerimonial um ato solene, uma reunião de caráter social e formal. Os profissionais que trabalham com eventos, além da competência, profissionalismo e conhecimento na área, necessitam de um cuidado especial com a postura e aparência pessoal, sendo fundamental a “Oficina de automaquiagem”, ministrada no dia 21 de maio.

Nos encontros que trataram sobre “A vida como tripulante de navio” e “Carreira de comissária de bordo”, ministrados nos dias 09 e 15 de julho respectivamente, além de abordar os meios de transportes como forma de deslocamento, foram discutidos os conceitos de turismo e hospitalidade – o bem receber – e as formas de ingresso nessas profissões.

No dia 26 de junho, a Maratona *Online* realizou o evento em parceria com o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) da instituição, com a palestra “Turismo LGBT+”, em razão de, no dia 28 de junho, ser celebrado o Dia do Orgulho LGBT+. As temáticas abordadas foram inclusão, acessibilidade e respeito à diversidade, bem como a segmentação de mercado, tendo no turismo LGBT+ um importante nicho a ser explorado.

Além de conhecimentos relacionados aos cursos, também foram ofertadas atividades para o cuidado com a mente e com o corpo, pensando principalmente nesse momento difícil de

pandemia mundial e o quão importante é o bem-estar em tempos de isolamento social. Foi realizada uma “Oficina de Ioga” (28/06/2020) e uma conversa com uma psicóloga sobre “A saúde mental durante o isolamento social” (05/06/2020), momentos em que os alunos puderam realizar práticas de meditação, relaxamento e conversar sobre suas inquietações com uma profissional da área. Também houve uma conversa com uma egressa IFFAR, no dia 25 de junho, contando sobre os “Desafios do recém-formado”.

O evento, por ser realizado na modalidade virtual, enfrentou, no dia 30 de junho, um problema climático que levou a queda da rede de internet em todo o município de São Borja e região. Em decorrência desse fato, o evento do dia 30 de junho foi adiado para o dia 21 de julho, sendo o último encontro virtual realizado neste projeto de ensino. A Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo encerrou-se nesta data pois, o Ministro da Educação no Brasil, no dia 17 de junho emitiu a Portaria nº 544, afirmando que os cursos superiores não retornariam suas atividades presenciais neste ano. (Brasil, 2020). Sendo assim, no dia 03 de agosto, o calendário acadêmico e os conteúdos previstos no currículo foram retomados.

4. AVALIAÇÃO E RESULTADOS

No último encontro da Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, os estudantes responderam a um questionário de avaliação do evento. Diferentemente dos outros dias, em que a presença se dava por meio de registro do nome, instituição e curso no *chat* do *Google Meet*, no encontro final foi atribuída a quem respondesse ao questionário, como forma de garantir o maior número de respostas possíveis. Durante todo o projeto, a participação variou de 35 a 90 participantes, sendo que 40 responderam a avaliação.

Dos respondentes, 72,5% eram discentes, 20% docentes, 5% técnicos administrativos da instituição e 2,5% convidados externos, o que comprova que o objetivo de manter o vínculo dos acadêmicos com seus respectivos cursos foi atingido. Foram utilizados somente dois tipos de equipamentos para acessar o evento: *laptop* (52,5%) e celular (47,5%) e 95% dos respondentes afirmaram utilizar Wi-Fi, contra 5% que utilizaram dados móveis. Percebe-se que a Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo vai ao encontro dos conceitos da Educação Não Formal, que acredita na transformação das atividades de pesquisa, ensino e extensão, com a inclusão de ferramentas tecnológicas no processo educativo. (Giddens, 1991).

Contudo, o número expressivo do uso do celular como forma de acesso deixa os servidores da instituição um pouco apreensivos, visto que o SIGAA, plataforma interna utilizada para as aulas *online*, não permite o acesso de todas as suas funções por esse equipamento. Para o retorno do calendário acadêmico e seguimento das atividades curriculares, foi fundamental repensar estratégias de acesso, como o empréstimo e a instalação de computadores e *laptops* nas residências dos alunos.

Quanto ao uso do *Google Meet*, 97,5% o consideraram satisfatório, fácil de entrar e interagir. Apenas 2,5% afirmaram ter dificuldades, fato justificado por residirem no interior e possuírem fraco sinal de internet. Já quanto ao horário dos encontros, 60% afirmaram que preferem os eventos realizados à noite, contra 20% que consideraram mais viável à tarde e outros 20% que julgaram indiferente. A preferência pelo horário da noite talvez se justifique por muitos dos estudantes dedicarem-se ao trabalho durante o dia ou exercem atividades domésticas, como o cuidado com a casa e com os filhos.

Os dois encontros por semana foram considerados suficientes para 82,5% dos participantes; 12,5% gostariam que fossem realizadas atividades mais vezes durante a semana e 5% que fosse somente um encontro. A divulgação semanal foi considerada satisfatória para 97,5% e insatisfatória para os demais participantes.

Embora o projeto certificasse os participantes, a maioria (87,5%) garantiu que a principal motivação foram as temáticas interessantes, 100% demonstraram acreditar que adquiriram conhecimento novos com as experiências de profissionais qualificados durante o período de realização da Maratona *Online* e 97,5% afirmaram que gostariam que esse evento tivesse uma segunda edição.

Em uma escala *Likert* de 5 pontos (1-péssimo, 2-ruim; 3-regular, 4-bom, 5-ótimo), as temáticas que mais agradaram ao público foram, em ordem decrescente de preferência, com maior número de respostas “ótimo”: “Experiências na gastronomia”, “Turismo e gastronomia” e “História da alimentação”, “Produção de conteúdos gastronômicos”, “Experiência profissional na França”, “A carreira de chef de cozinha e a cozinha paraense”, “A vida como tripulante de navio” e a “Carreira de comissária de bordo”, “Desafios do recém formado”, “A saúde mental durante o isolamento social”, “Experiências na Grécia” e “Identidade e imaginária missioneira”, “Transformando seu conhecimento em dinheiro: empreendedorismo na crise” e “Determinação, foco e ação: o tempo não espera”, “Oficina de Ioga”, “Oficina de automaquiagem” e

“Cerimonialista de casamento”, “Diferenças culturais entre Brasil e Estados Unidos”, “Turismo LGBTQ+”.

As respostas assinaladas justificam-se, possivelmente, por 90,9% dos respondentes terem afirmado cursar Tecnologia em Gastronomia, contra 9,1% que cursavam Gestão de Turismo, por isso, a preferência pelas temáticas relacionadas a este curso. Ao mesmo tempo, é preocupante a rejeição com a temática “Turismo LGBTQ+”, ao fazer pensar que o preconceito com a identidade de gênero e orientação sexual ainda pode estar enraizado nos participantes do evento, ou seja, na comunidade acadêmica.

A avaliação do evento permitiu estimar o projeto proposto, conhecer a percepção dos envolvidos e repensar estratégias para as próximas atividades, e até mesmo o desenvolvimento de uma 2ª Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, esperava-se motivar os alunos a participar de atividades diferenciadas, com temáticas relacionadas aos seus cursos, com profissionais renomados de vários locais do mundo. Com a participação nas atividades, o principal impacto esperado era a troca de conhecimentos e experiências, agregando valor ao processo de aprendizagem e contribuindo para o crescimento pessoal e profissional dos acadêmicos. Esperava-se, ainda, incentivar a realização de outros projetos, dentro e fora da instituição.

Com os resultados da avaliação, percebe-se que os principais objetivos foram alcançados, a instituição conseguiu manter o vínculo com os alunos dos cursos em questão e manteve-os motivados, por meio de relatos de experiências e oportunidades vividas por Gastrônomos e Turismólogos e, ainda, deu atenção ao equilíbrio emocional que o momento exigiu.

Acreditamos no sucesso da Maratona *Online* de Gastronomia e Turismo, pois, segundo Fernandes (1966), o que dá grandeza às universidades – e, neste caso, aos Institutos Federais – não é o que se faz dentro delas, é o que se faz com o que elas produzem.

REFERENCIAS

- Brasil. (2020). *Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020*. Ministério da Educação, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Recuperado de <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pdf>.
- Fernandes, Florestan. (1966). *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora.
- Freire, Paulo. (2008). *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- IFFAR – Instituto Federal Farroupilha. (2015). *Instituto Federal Farroupilha*. Ministério da Educação, Instituto Federal Farroupilha. Recuperado de <http://www.iffarroupilha.edu.br/a-instituição>.
- Giddens, Anthony. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP.
- Moletta, Vânia Florentino. (1998). *Turismo Cultural*. Porto Alegre: SEBRAE/RS.
- OMT – Organização Mundial do Turismo. (2001). *Introdução ao Turismo*. São Paulo: Rocca.
- Saúde. (2020). OMS decreta pandemia do novo coronavírus. Saiba o que isso significa. Grupo Abril. Recuperado de <https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/>.
- Trilla, Jaume. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.

INNOVACIÓN Y AUTOMATIZACIÓN DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS Y ADMINISTRATIVOS EN LA RUTA HACIA LA UNIVERSIDAD ELECTRÓNICA

Hermes Mauricio Sierra Rivera

Magister en Administración y Planificación Educativa/Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología (UMECIT)/direccion.academica@umecit.edu.pa/Panamá

Santiago Nieto Rueda

Licenciado en Administración de Empresas/Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y
Tecnología (UMECIT)/proyectos@umecit.edu.pa/Panamá

RESUMEN

La era digital ha traído innumerables retos y desafíos en el sector educativo, en especial el universitario. Es imperativo que las universidades respondan a los nuevos mecanismos y estrategias de mediación pedagógica y de gestión de la educación. La Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) consciente de los escenarios actuales y del compromiso con la mejora continua de los procesos y de la dinámica institucional, ha realizado una alianza academia-empresa con el grupo de desarrollo tecnológico español Futuver. Desde el año 2018 se comenzó a diseñar y construir una plataforma electrónica de gestión académico-administrativa robusta y segura, que responde a las particularidades de las instituciones de educación y a las de la comunidad universitaria global; permitiendo desarrollar los procesos de planeación, ejecución, seguimiento, control y evaluación académico-administrativa de una forma más eficiente y efectiva, minimizando los tiempos de respuesta a los requerimientos de la comunidad universitaria. En este sentido se desarrolla la innovadora plataforma CIBËRSITY.

Palabras claves:

Plataforma Académica-administrativa, Gestión Electrónica, Cibërsity.

ABSTRACT

Digital era has brought countless challenges in the educational environment, especially the university environment. It is imperative that universities respond to the new mechanisms and strategies for pedagogical mediation and education management. The Metropolitan of Education, Science and Technology University (UMECIT) aware of the current scenarios and the commitment with the continuous improvement of processes and institutional dynamics, has made an academic-administrative alliance with the technological development group Futuver. Since 2018 began to design and build an electronic platform for robust and secure academic-administrative management, that responds to the

particularities of the educational institutions and the global university community; that allows the development of planning, execution, monitoring, control and academic-administrative evaluation processes, in a more efficient and effective way, minimizing the response times to the requirements of the university community. In this sense, the innovative platform CIBERSITY is being developed.

Keywords:

Academic-administrative platform, Electronic management, Cibersity.

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

Desde el inicio de la UMECIT los expedientes académicos de los estudiantes eran documentos físicos, lo que generaba la necesidad de tener archivos físicos, inicialmente para una sola sede, pero posteriormente para las diversas provincias a nivel nacional. El desarrollo de una oferta académica con proyección internacional, de la modalidad virtual de estudio y el crecimiento de la población estudiantil, demandó un mayor consumo de recursos humanos, físicos, materiales y de tiempo. Lo anterior, sumado a una plataforma académica-administrativa desactualizada, conllevó a que se analizara situación y se buscaran herramientas tecnológicas (Futuver, 2018) para optimizar las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y gestión.

Para entonces, la Misión de la Universidad “contribuiría a formar talento humano con valores, mentalidad empresarial y espíritu investigativo, mediante la implementación de planes y programas acordes a las necesidades del mundo moderno” (Consejo Universitario UMECIT, 2011, p. 10). Por su parte, la Visión estaba enfocada en la innovación, efectividad y competitividad con proyección internacional (Consejo Universitario UMECIT, 2011, p. 10). Con el fin de cumplir con la Misión y la Visión de la Universidad, las directivas impulsadas por el Modelo Educativo Curricular Ciberhumanista de UMECIT, el cual se concibe como “la articulación de los sistemas de control y comunicación con los seres humanos”, promovieron el cambio y la actualización a la plataforma tecnológica; lo que hoy es una realidad.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

Se realizó un estudio de diversas plataformas, sin embargo no se ajustaban a las exigencias de la Universidad, a sus necesidades y el mejoramiento continuo en la era digital. Bajo estas circunstancias se generaron acercamientos con una empresa del sector privado español, con el objetivo de lograr una alianza Universidad-Empresa para desarrollar un sistema en conjunto que permitiera garantizar la seguridad, accesibilidad, trazabilidad y transparencia, con miras a la automatización de los procesos académico-administrativos de la institución.

Con el propósito de reducir el uso de papel, alineados al interés global en torno al desarrollo sostenible, y de orientarse hacia la Universidad Electrónica, se diseñó un sistema enfocado en la gestión y generación de la documentación electrónica, que no comprende solo la digitalización de documentos, sino la creación y firma de documentos electrónicamente (Dawn 2016), donde el original del documento es electrónico y no un documento físico.

Al realizar la alianza con una empresa líder a nivel mundial en el trámite de documentos electrónicos y con más de 20 años de experiencia en el desarrollo de *software*, se garantiza la creación del sistema en un lapso de tiempo corto, así como el desarrollo continuo, la actualización permanente y la extensión de la plataforma para que pueda ser implementada en diferentes instituciones de la región.

3. OBJETIVOS

General:

Generar una plataforma única para la gestión integral electrónica de los procesos académico-administrativos de la institución.

Específicos:

- Sistematizar los procedimientos académico-administrativos a través de la plataforma tecnológica para que la comunidad académica tenga acceso a la información de manera oportuna.
- Garantizar la seguridad jurídica, la trazabilidad y transparencia de los procesos académico-administrativos.

- Optimizar los tiempos de respuesta mediante la simplificación de los procesos y gestiones que realiza la comunidad universitaria.
- Sistematizar el manejo de la información con el apoyo de la tecnología para orientar la toma de decisiones a nivel directivo.
- Contribuir al logro de los objetivos de desarrollo sostenible a través del uso racional de los recursos en la gestión de los procesos académico-administrativos.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Frente a los vertiginosos avances en innovación, investigación y desarrollo tecnológico a los que se enfrentan las instituciones de educación, la Universidad con miras al crecimiento y a la optimización de la gestión académica-administrativa, se encamina hacia una Universidad Electrónica que permita la generación y manejo de la documentación bajo la normatividad legal de la firma electrónica (Ministerio de la Presidencia, 2013), garantizando así la seguridad, accesibilidad, trazabilidad y transparencia de los procesos académicos.

La concreción de nuestra experiencia, se materializa mediante la alianza estratégica Universidad-Empresa, que permite contar con dos actores fundamentales: la Universidad y Futuver. Ésta última es una empresa líder en tecnología, posicionada entre las mejores del mundo como desarrolladora e implantadora de grandes proyectos de administración electrónica, con experiencias tangibles en Panamá, España y México; lo que ha generado impacto a los estudiantes, docentes, administrativos y a la comunidad académica en general, debido a la posibilidad de acceder a la información desde cualquier parte del mundo. Es importante resaltar que este desarrollo está construido sobre un *framework* robusto y consolidado con más de 20 mil reglas de negocios, lo cual permite escalabilidad y adaptación a los constantes cambios, innovación y desarrollo tecnológico de las instituciones de educación.

El proyecto empezó con el diagnóstico para el levantamiento de los procesos que se realizan en las diferentes áreas de la universidad, mediante una metodología ágil para la gestión de proyectos, que permitió el desarrollo e implantación de la plataforma en un tiempo récord, debido a que se elaboró un producto nuevo e innovador para la gestión universitaria. El desarrollo se implementó por etapas, y en cada una se creó un módulo de la plataforma, logrando así una implantación modular y escalonada, que permitió flexibilidad y facilidad al momento de

configurar la plataforma y capacitar a todo el personal. Al ser un proyecto institucional involucra y beneficia a toda la comunidad universitaria, estudiantes, docentes y personal administrativo. Una vez creados los principales módulos se escogieron unos grupos de clase “piloto” (de ensayo) de alumnos y docentes, como primeros usuarios de la plataforma.

Es necesario mencionar que este proyecto contó con la participación de estudiantes de la Licenciatura en Sistemas y Programación como practicantes, los cuales fueron formados por colaboradores de la empresa aliada, que cuentan con el nivel más alto de certificación en desarrollo de *software* (Quiénes Somos, s.f.).

Basados en las actividades y desarrollos implementados se puede evidenciar cómo los objetivos propuestos se materializan mediante la accesibilidad, seguridad jurídica, optimización de procesos, sistema de información de negocios inteligentes, Ods, transparencia.

La accesibilidad se obtiene al tener la información disponible desde cualquier dispositivo de cómputo (computador, *tablet*, celular) con una conexión a internet.

La seguridad jurídica se encuentra en la ley 51 del 22 de julio de 2008 que “define y regula los documentos electrónicos y las firmas electrónicas y la prestación de servicios de almacenamiento tecnológico de documentos y de certificación de firmas electrónicas” (Órgano Ejecutivo Nacional, 2008); y la trazabilidad se obtiene gracias a un sistema de registro (Bitácora) que almacena la información y permite identificar quién realizó una acción, cuándo la realizó y qué acción realizó.

La optimización de procesos se alcanza al reducir los trámites y los tiempos de respuesta.

La gestión de la información y la orientación para la toma de decisiones se logra gracias a que la plataforma cuenta con un Centro de Negocio Inteligente BI (por sus siglas en inglés *Business Intelligence*) que genera reportes, cuadros de mando, análisis y gráficos estadísticos en tiempo real con toda la información requerida (Qué es el Power BI, s.f.).

La utilización de los recursos naturales, el consumo y producción sostenible, la educación inclusiva, equitativa y de calidad, son algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que la Universidad cumple con la implementación de esta plataforma.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

El resultado final es la creación de la plataforma CIBĒRSITY, cuyo nombre se deriva de CIBER, que se refiere al mundo de la tecnología y la informática (Cibernética) y de *University*

(Universidad en inglés); la diéresis en la letra Ë (que en la lengua castellana no se usa en esa vocal) busca mostrar la inclusión de otras lenguas y otras regiones.

Una plataforma electrónica para la gestión académico-administrativa de las universidades, automatiza los procesos académicos y administrativos, reduce los tiempos para la gestión documental, elimina los expedientes físicos (cero papel), optimiza los espacios físicos, crea de expedientes electrónicos y garantiza la firma electrónica; lo contribuye a la conservación de los recursos naturales y del medio ambiente, y beneficia a los estudiantes y docentes por el hecho de brindar accesibilidad, seguridad, trazabilidad y transparencia en sus trámites, entre otras características.



Gráfico 1, logo de la plataforma

La plataforma CIBERSITY ha permitido crear expedientes electrónicos que abarcan todas las áreas de gestión académica y administrativa de la Universidad, generando un impacto de forma significativa y favorable, debido al menor consumo de papel, energía, tiempo, reprocesos, espacio físico, entre otros. En términos cuantitativos la UMECIT se ha ahorrado en expedientes físicos de los estudiantes nuevos matriculados en el periodo 2019 y el primer semestre de 2020 lo que corresponde a por lo menos 528 resmas de papel, 264000 hojas, es decir una tonelada y media, lo que equivaldría a talar 23 árboles, que generan oxígeno y reducen la huella de dióxido de carbono; esto sin mencionar el ahorro energético, de tiempo, de reprocesos y de espacios físicos.

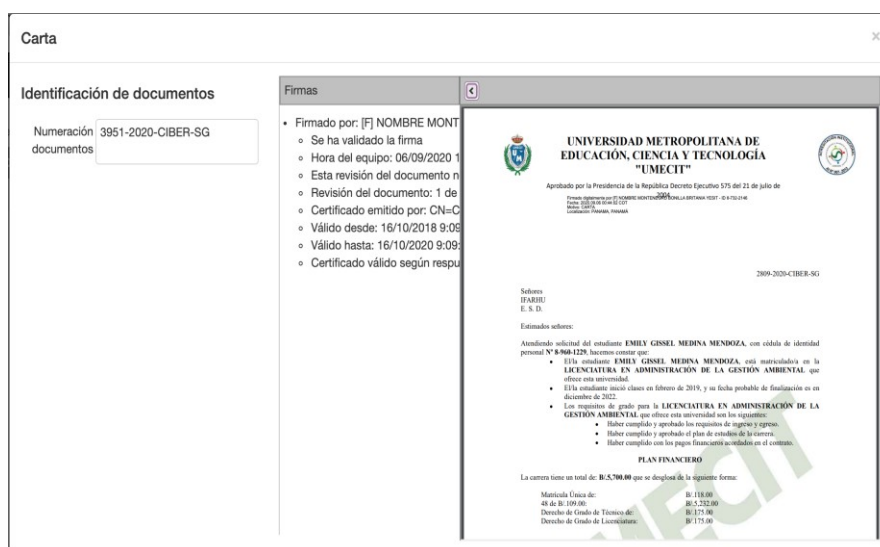


Gráfico 2, documento emitido por la plataforma, con trazabilidad y firma de seguridad.

La plataforma ha contribuido al mejoramiento y transparencia de los procesos de la gestión académica y administrativa, garantizando la seguridad jurídica. En su diseño estructural cuenta con la posibilidad de integrar diversos entornos virtuales existentes de forma simultánea, de manera que los alumnos y profesores pueden acceder indistintamente a la información de las evaluaciones y las notas establecidas, accediendo únicamente desde CIBERSITY.

El estudiante puede monitorear su registro electrónico en línea por la plataforma a través del expediente académico y económico que obtiene cuando efectúa su matrícula y que le permite acceder de forma electrónica a la documentación, clases, notas, pagos realizados y pendientes.

Con CIBERSITY el docente puede cumplir con el procedimiento académico, en cuanto concierne a las notas, asistencia y evaluaciones. Así mismo, le permite interactuar con la universidad acerca del proceso de contratación, firmas electrónicas, entre otros.

Para el personal administrativo y de gestión de la Universidad, CIBERSITY es el medio que permite ejecutar y registrar todo lo que acontece en la Universidad desde la perspectiva de gestión, y pone a disposición no sólo los medios, sino también los documentos, procesos y archivos que sirven de base para la toma de decisiones de carácter técnico y económico. Por ejemplo, la realización de pagos a docentes, el manejo de cartera, por citar algunos.

De igual forma, el procedimiento de matrícula y planificación académica desencadena la creación de aulas virtuales y registro de alumnos en las diferentes sedes, evitando que los profesores y gestores tengan que realizar labores repetitivas en diferentes plataformas.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Este proyecto ha sido fundamental para el desarrollo institucional, en particular en los tiempos que estamos viviendo, debido a la posibilidad de contar con un sistema de información propio que permite la tramitación electrónica, donde impera la trazabilidad y la transparencia de los procesos. No obstante, es importante señalar que una de las limitaciones es la falta de articulación entre las legislaciones vigentes respecto al tema de documentación electrónica y su aplicabilidad.

Con la implementación de la plataforma CIBËRSITY, se ha logrado la transformación digital para la innovación educativa como un proyecto sostenible en el tiempo y aplicable a otras instituciones de educación; generando así una nueva unidad negocio para la alianza universidad-empresa con resultados altamente positivos. Adicionalmente, el sistema es escalable ya que permite la ampliación de otros módulos que puedan ser requeridos para la Universidad o para otras universidades, así como la integración con otros entornos si fuera necesario.

Por otra parte, se debe resaltar los compromisos, esfuerzos y directrices que ha venido realizando la Universidad para alcanzar una gestión electrónica integral que permite disminuir la compra de licencias de *software*, todo esto en aras de lograr la vinculación de la tecnología en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien la creación, el diseño y el desarrollo de una herramienta nueva por parte de la comunidad académica de la UMECIT y de la empresa Futuver demandó un mayor esfuerzo que el haber implementado una plataforma ya existente en el mercado, el resultado justifica el tiempo y los recursos invertidos.

Por último, Cibërsity es una plataforma que se ajusta a las necesidades de gestión electrónica para todos los sectores educativos, con posibilidades de continuar su desarrollo y vinculación con otros entornos virtuales.

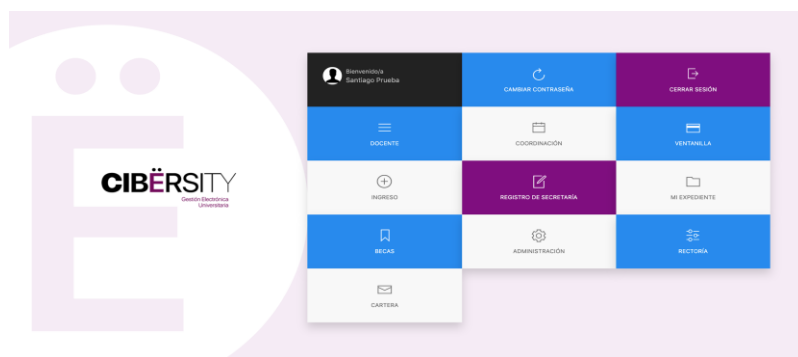


Gráfico 3, módulos de acceso a la plataforma

7. REFERENCIAS

Consejo Universitario UMECIT (2011) Estatuto Jurídico Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología “UMECIT”. Panamá. República de Panamá.

Dawn M. Turner (Abril 2016). Qualified Electronic Signatures for eIDAS. Lugar de publicación Cryptomathic. Recuperado de <https://www.cryptomathic.com/news-events/blog/qualified-electronic-signatures-for-eidas>

Futuver (2018) Sistemas de gestión académica y administrativa, Benchmarking Competitivo Latinoamérica. Ciudad de México. México

Ministerio de la Presidencia, República de Panamá (2013). Decreto Ejecutivo No. 684 de 18 de Octubre de 2013. Panamá. República de Panamá.

Órgano Ejecutivo Nacional, Presidencia de la República de Panamá (2008). Ley 51 de 2008. Panamá. República de Panamá.

Qué es el Power BI. (s.f.) Lugar de Publicación: Microsoft Power BI. Recuperado de <https://powerbi.microsoft.com/es-es/what-is-power-bi/>

Quiénes Somos (s.f) . Lugar de Publicación: Página Oficial de Futuver. Recuperado de <https://www.futuver.com/somos/futuver>

Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015). Lugar de Publicación: Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

LA LLEGADA DEL COVID-19: OPORTUNIDAD PARA FORTALECER LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS MEDIADAS POR LAS TIC EN LA IU ESCUELA NACIONAL DEL DEPORTE

José Fernando Arroyo Valencia

Doctorando en Educación Física y Deporte/Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte/rectoria@endeporte.edu.co/Colombia

Claudia Anyelí Cárdenas Vásquez

Magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos/Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte/pedagogia@endeporte.edu.co/Colombia

Karla Klein Restrepo

Maestrando en Teaching English as a Foreign Language/Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte/karla.klein@endeporte.edu.co/Colombia

Ower Solarte Alvear

Magíster en Gestión de Informática y Telecomunicaciones/Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte/sistemas@endeporte.edu.co/Colombia

RESUMEN

El objetivo principal de esta experiencia fue implementar estrategias de gestión pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje mediados por las TIC dentro del contexto de la pandemia del COVID-19. La metodología empleada fue estudio de caso que condujo a la sistematización. Este caso se sitúa en la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, Cali-Colombia, que inició semestre a finales de enero del 2020 y se unió al confinamiento en marzo, al declararse a nivel nacional la emergencia sanitaria causada por la pandemia del COVID-19. A pesar de contar con un sistema integrado de gestión del riesgo, no estábamos listos para afrontar una situación de estas dimensiones. Esto implicó transformar e innovar la gestión de los procesos y procedimientos de la Institución, como la metodología de formación y las relaciones con y entre la comunidad educativa que estaban basadas en lo presencial. Consecuentemente, se generó un cambio cultural significativo en el contexto administrativo, académico, curricular y pedagógico para continuar cumpliendo nuestras funciones misionales, posibilitar la migración acelerada de la presencialidad a unas prácticas educativas mediadas completamente por las TIC y mejorar las prácticas educativas futuras.

Palabras clave:

Gestión educativa; innovación; prácticas educativas; TIC

ABSTRACT

This experience mainly aimed to implement pedagogical management strategies for ICT-mediated teaching and learning within the context of the COVID-19 pandemic. The methodology used was a case study that led to systematization. The case is located at the University Institution *Escuela Nacional del Deporte*, Cali-Colombia, which began its semester at the end of January 2020 and joined the confinement in March, when the health emergency caused by the COVID-19 pandemic was declared at the national level. Despite having an integrated risk management system in place, we were not ready to deal with a situation of these dimensions. This implied transforming and innovating the management of the institution's processes and procedures, such as the training methodology and the relations with and between the educational community that were based on attendance. Consequently, significant cultural transformations in the administrative, academic, curricular, and pedagogical context occurred to continue fulfilling our mission functions, enable the accelerated migration from in-person to fully ICT-mediated educational practices, and improve future educational practices.

Keywords:

Educational management; innovation; educational practices; ICT

1. INTRODUCCIÓN

Ante situaciones de crisis, el ser humano encuentra la posibilidad de adaptarse para salir adelante; las instituciones gestionadas por el ser humano, pueden considerarse como organismos expuestos a esas situaciones que conduzcan a cambios sociales (Dubet & Padilla, 2006). Para esto, deben adaptarse y adoptar estrategias que les permitan sostenerse en el tiempo. El año 2020 ha sido un momento de crisis, pero también de oportunidades para las Instituciones de Educación Superior (IES): cierre de sus instalaciones, modificación de los procesos educativos, oferta o apertura de programas académicos, gestión de diferentes procesos misionales, entre otros. Para la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte (IUEND) no fue la excepción; contábamos con un Plan Estratégico (IUEND, 2019), debido a la reelección de Rector, en el que se establecen proyectos a largo plazo como renovación curricular, innovación pedagógica e implementación de las TIC y diversificación de la oferta académica mediante la implementación de la educación virtual, y un Sistema Integrado de Gestión (IUEND, 2020a) en el que se identifican riesgos que pudieran afectar el normal cumplimiento de los objetivos institucionales y desarrollo de nuestras funciones sustantivas, pero a pesar de ello, no estábamos preparados para una crisis como la generada por el COVID-19 de dimensiones globales. La capacidad de respuesta del talento humano de la Institución llevó a generar planes de

contingencia que permitieran enfrentar la crisis y ver esta amenaza como una oportunidad para adaptarse, cambiar y avanzar.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

El cierre temporal de las Instituciones afectó a más de 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes en América Latina (Giannini, 2020). El 12 de marzo del 2020, el Gobierno Nacional decretó la emergencia sanitaria (de Salud, M. & Social, P., 2020) como consecuencia de la pandemia del COVID-19 y se adoptaron medidas de confinamiento, entre ellas el cierre de las Instituciones de Educación. Consecuentemente, estudiantes, docentes y administrativos fueron aislados de manera obligatoria en casa desde el 25 de marzo; en Colombia, 302 IES, alrededor de 2.400.000 de estudiantes (El Espectador, 2020) y, en el caso de nuestra Institución, 3956 estudiantes, 200 profesores y 186 administrativos (IUEND, 2020b). Esta situación puso en jaque a la educación presencial, imponiendo el reto de continuar de manera remota con la formación de nuestros estudiantes. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional expidió la Directiva Ministerial No. 4 (MEN, 2020a), que regula el uso de las TIC en el desarrollo de programas presenciales.

No obstante, la IUEND, a pesar de contar con una Política de Administración del Riesgo (IUEND, 2020c), no estaba preparada para afrontar una amenaza de estas dimensiones, que llevó a modificar la gestión de procedimientos de la Institución como la metodología de formación y las relaciones con y entre la comunidad educativa, que estaban basadas principalmente en la presencialidad. Esto generó un proceso de innovación institucional y una transformación significativa en las gestiones administrativa, académica, curricular y pedagógica para continuar cumpliendo nuestras funciones misionales, pues ahora estarían mediadas completamente por las TIC.

Ante este panorama, resultó imperativa una revisión del modelo de la gestión y las prácticas educativas que la Institución había implementado hasta el momento para realizar una transformación a través de un trabajo articulado entre las diferentes instancias de la Institución. Para ello se asumió la innovación educativa como un proceso de transformación cultural desde una perspectiva flexible y abierta al cambio (Tórres, 2001), en el que se promueven adopciones y adaptaciones de procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos, pertinentes para un

contexto particular que puede aportar a los saberes generales. Todo ello para orientar el adecuado fortalecimiento de la competencia tecnológica entre la comunidad educativa y el uso reflexivo y responsable de las TIC (European Commission, 2019) para continuar promoviendo el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad. Lo anterior, permite sistematizar el caso *La llegada del Covid-19: Oportunidad para fortalecer las prácticas educativas mediadas por las TIC en la IU Escuela Nacional del Deporte*.

3. OBJETIVOS

3.1. General

Implementar estrategias de gestión para fortalecer las prácticas educativas mediadas por las TIC en la IU Escuela Nacional del Deporte

3.2. Específicos

- Diagnosticar las necesidades institucionales al inicio de la emergencia sanitaria para la continuidad del servicio educativo.
- Planificar la intervención para solucionar las necesidades identificadas.
- Evaluar el impacto del plan de intervención

4. METODOLOGÍA

Esta experiencia se abordó como un estudio de caso que condujo a la sistematización (Stevens, *et al.*, 2012), desde los enfoques cuantitativo y cualitativo. Este estudio de caso es de dos tipos (Galeano, 2004): 1) intrínseco porque se estudió a la Institución como una organización heterogénea con sus particularidades; e 2) instrumental porque se sistematizó y evaluó la experiencia a medida de los avances realizados, lo que contribuye a una reconstrucción de la experiencia y una construcción general de conocimiento sobre este tema. Así, la sistematización (Tapella & Rodríguez, 2014) ha permitido generar conocimientos a través de la reflexión, identificar y comunicar aprendizajes e incidir en políticas internas y externas. Por tanto, este proceso de documentación se asumió como una estrategia de gestión participativa, multiactoral e interinstitucional para evaluar las intervenciones de desarrollo con énfasis en los procesos y las

lecciones aprendidas, que permitió desde la particularidad y la base empírica realizar una reflexión conceptual y metodológica. De este modo, se tuvieron en cuenta las particularidades de las prácticas educativas y de gestión del contexto de la IUEND sobre las que se construyó un saber frente a este fenómeno de adaptación y respuesta a la crisis generada por el COVID-19 que puede aportar a otros contextos educativos y brindar estrategias para las prácticas educativas futuras.

4.1. Técnicas de recolección de datos

- Encuestas estructuradas cerradas aplicadas a muestras concretas: estudiantes, profesores y directivos de la institución.
- Revisión documental de investigaciones previas sobre la implementación de la educación virtual en las IES; la gestión y las prácticas educativas mediadas por las TIC; la innovación desde nuestro contexto institucional, y transformaciones educativas en tiempos de crisis.
- Grupos focales de discusión en diferentes reuniones entre el Consejo Directivo, el Consejo Académico, los Comités de Programa y los estudiantes. Toda la información derivada de estas reuniones se recopiló en informes de gestión de gobierno entregados ante el Consejo Directivo para su análisis.

4.2. Fases de la experiencia

La experiencia se organizó en fases:

Fase 1: Objeto de Conocimiento y diagnóstico; Fase 2: Actores involucrados; Fase 3: Situación inicial y elementos del contexto; Fase 4: Intencionalidad y proceso de intervención; Fase 5: Situación final o actual, y Fase 6: Lecciones y aprendizajes

5. RESULTADOS

5.1. Fase 1: Objeto de Conocimiento y Diagnóstico

Esta experiencia se realizó tomando como objeto de conocimiento las prácticas educativas mediadas por las TIC para implementar la educación remota e identificar los actores inmersos en la situación. Se hizo un análisis de la situación. Simultáneamente, el MEN convocó a las IES a participar en el Plan Padrino, al que la IUEND se vinculó con el rol de *institución*

apadrinada. En este punto, la IUEND se articuló con el Gobierno para dar solución a una necesidad sentida, dando paso al siguiente diagnóstico:

5.2. Fase 2: Actores Involucrados

Se identificaron los siguientes actores:

a) IUEND

Institución de Educación Superior y de carácter público, regulada por el MEN y la Alcaldía Municipal de Santiago de Cali

b) Comunidad Educativa de la IUEND

Representada por 3956 estudiantes; 200 profesores, y 186 administrativos

c) Entidades/Organizaciones

- Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN)
- Las Instituciones de Educación Superior (IES) inscritas al Plan Padrino
- Redes Académicas (RUAV)

5.3. Fase 3: Situación Inicial y Elementos del Contexto

En esta fase se inició con el Plan Padrino abordando temas sobre las TIC en el ámbito de las IES y se continuó con el proceso de diagnóstico en la IUEND, estructurado en 5 etapas, en las que se hicieron los siguientes hallazgos:

Etapas 1: Caracterización sociodemográfica de docentes y estudiantes

Se encontró que:

Tabla 1. Caracterización sociodemográfica de estudiantes y docentes.

Estudiantes	Docentes
<ul style="list-style-type: none"> ● 3956 estudiantes en total ● 68% reside en Cali ● 32% reside fuera de la ciudad ● Estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 constituye el 82% de la población estudiantil 	<ul style="list-style-type: none"> ● 200 docentes en total ● 92% reside en Cali - 61% en el sur de la ciudad ● 88% formación posgradual : 53% maestría, 23% especialización y 8% doctorado ● Experiencia docente: 69% más de 6 años de experiencia en docencia universitaria. De su experiencia en docencia, el 97% han ejercido más de 5 años en la IUEND

Fuente: IUEND, 2020

Etapa 2: Recursos disponibles para trabajo remoto

En esta etapa se indagó por los recursos disponibles por parte de estudiantes y docentes para las actividades académicas sincrónicas y asincrónicas:

Gráfico 1. Conectividad Estudiantes.
Fuente: IUEND, 2020



Gráfico 2. Conectividad Docentes.
Fuente: IUEND, 2020



Se encontró que el 1% correspondía a 57 estudiantes de diferentes programas (8 de Administración de Empresas, 11 de Profesional en Deporte, 11 de Fisioterapia, 21 de Nutrición y Dietética y 6 de Terapia Ocupacional) que tenían requerimientos de conectividad. Se logró hacer entrega de 18 dispositivos Tablet y 10 *sim cards* con datos de navegación a 22 estudiantes para apoyarlos en sus procesos de aprendizaje al garantizarles conectividad para sus actividades académicas sincrónicas y asincrónicas. Con respecto a los docentes, el 95% contaba con un dispositivo con internet exclusivo para su labor pedagógica y el 5% restante lo compartían con un familiar.

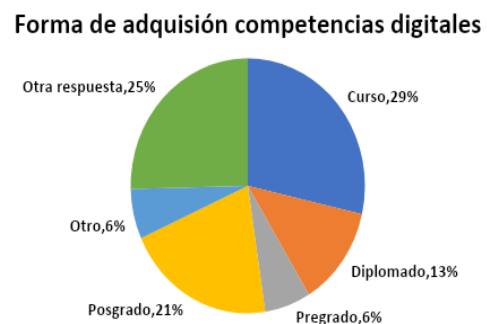
Etapa 3: Indagación formación competencia digital docentes

Gráfico 3. Formación en competencias digitales.



Fuente: IUEND, 2020

Gráfico 4. Forma de adquisición de competencias digitales.

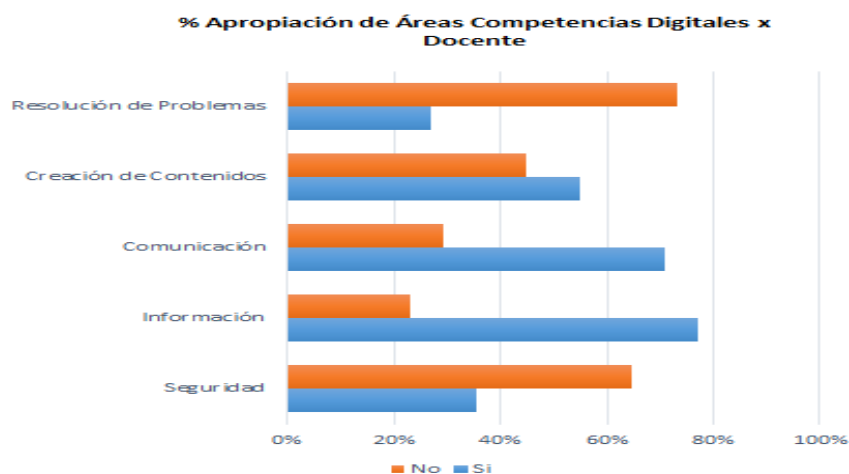


Fuente: IUEND, 2020

encontró que, al iniciar esta experiencia, 65% de los docentes no contaba con formación en competencias digitales y 35% sí. Esto permitió establecer una estrategia de padrinazgo entre docentes. Se apoyó el desarrollo de 15 *webinars* para capacitación y socialización de experiencias; tres *webinars* internos con participación de 117 personas desde diferentes latitudes de Colombia.

Etapa 4: Sondeo del uso de las TIC Docentes y su Participación en Plan Padrino

Gráfico 5. Apropiación de competencias digitales para propósitos específicos.



Fuente: IUEND, 2020

Al identificar las necesidades por parte de los docentes en cuestión de apropiación de las competencias digitales para propósitos específicos (gráfico 5), se estableció una ruta de capacitación para los docentes. Para ello se creó y dio acceso al Repositorio Institucional, mismo que se encuentra en proceso constante de actualización. Se realizó el seguimiento al proceso de los docentes, encontrando que el 70% completaron satisfactoriamente las diferentes secciones. Se realizó el seguimiento a los docentes en su participación en el Plan Padrino, encontrando que el 98% participaron de manera satisfactoria.

Etapa 5: Reconocimiento ecosistema virtual institucional

Gráfico 6. Reconocimiento Ecosistema Virtual Institucional.



Fuente: IUEND, 2020

Se encontró que los docentes reconocían por encima del 90% las herramientas, programas y aplicaciones que componen el ecosistema virtual de la Institución. Así, el 98% de los docentes encuestados adoptó exitosamente la Plataforma LMS NEO en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un 93% accedió a las salas virtuales (RUAV) para sus actividades académicas sincrónicas y un 61% usó la suite de Google. Un 92% usó el programa de gestión académica *Academusoft* de manera satisfactoria.

Fase 4: Intencionalidad y Proceso de Intervención

Teniendo en cuenta el proceso de las fases anteriores, la IUEND estableció un plan que gestiona desde cuatro ámbitos:

- I. *Ámbito Administrativo.* La vinculación al Plan Padrino tuvo como propósito fortalecer la implementación y el desarrollo de la incorporación de las TIC en la Institución. Así, 103 docentes se beneficiaron con el plan de acción para su capacitación y cinco funcionarios académicos se certificaron en el manejo de herramientas ofimáticas y las TIC aplicadas en la Educación y Ambientes Virtuales de Aprendizaje para apoyar el plan de monitorias a docentes y estudiantes. Esto condujo a invertir en infraestructura tecnológica tanto para la Institución como para los estudiantes y fortalecer el programa de prevención de deserción ante la emergencia.
- II. *Ámbito Académico.* Se hizo ajustes en el currículo y los horarios para permitir la flexibilidad académica adaptada a la emergencia, capacitación de docentes, análisis de herramientas, aplicaciones tecnológicas, estrategias de apoyo pedagógico a estudiantes y docentes.

- III. *Ámbito Curricular.* Se dieron ajustes razonables a los micro-curriculos de los programas académicos, adaptándolos a las necesidades del contexto sin disminuir la calidad de la formación.
- IV. *Ámbito Pedagógico.* Se capacitó a docentes a través de cursos y *webinars*, asesorías y acompañamiento. Se ejecutó el plan de monitorias y padrinazgo entre docentes para apoyarse por medio de la construcción de recursos de autoaprendizaje en el manejo de las TIC, diseñados por ellos mismos.

5.4. Fase 5: Situación Final o Actual

Se tiene que:

- I. *La Institución.* Participó en el Plan Padrino; se capacitó a los docentes en herramientas de aprendizaje, pedagogías activas, didáctica de entornos virtuales, diseño curricular e instruccional, estrategias de evaluación, producción y gestión de recursos educativos digitales. La IUEND fue considerada un caso exitoso, siendo invitada junto al MEN y otras dos universidades por la *Asociación Internacional para el Avance de Escuelas de Negocios para Latinoamérica y el Caribe*, donde la Institución socializó las acciones que permitieron la comunicación de la comunidad y la permanencia de los estudiantes.
- II. *Los Estudiantes.* Estuvieron en comunicación y vinculación permanente a través de mecanismos de atención sincrónica, asincrónica y apoyo de herramientas tecnológicas. Así se logró su continuidad en sus procesos de aprendizaje durante la pandemia y su permanencia en un 100% a través de las TIC. Se fortalecieron espacios de reflexión crítica que permitieron identificar desafíos y retos que socializaron a través de *webinars* junto con los docentes.
- III. *Los Docentes.* Se capacitaron para una transición adecuada hacia la educación remota mediada por las TIC y adaptación de estrategias y medios pedagógicos mediante la introducción de aplicación y herramientas tecnológicas. Esto dio origen a experiencias que por primera vez se socializaron a nivel nacional a través de *webinars*, con apoyo del MEN y Redes Académicas como la RUAV. Estas experiencias han sido reconocidas por entidades como CIDESCO.

5.5. Fase 6: Lecciones Aprendidas

Se continúan realizando ajustes para que el impacto de esta experiencia trascienda aún más, pues, entre muchas otras, dejó lecciones para la Institución, como:

- Es importante continuar mejorando las estrategias para transitar a una educación *b-learning* y *e-learning*.
- Resulta crucial una apertura a las transformaciones culturales institucionales que permitan impactar los procesos administrativos, pedagógicos y académicos de manera integrada.
- Para lo anterior, imperativo concebir la gestión como aprendizaje y un trabajo articulado entre los diferentes actores institucionales.
- Importante adoptar prácticas educativas colaborativas eficientes porque permiten un trabajo colaborativo y promueven una comunicación más horizontal

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Esta experiencia ubica a los diferentes actores institucionales de la IUEND en un nivel más avanzado de conciencia para continuar ejecutando más acciones de innovación pedagógica que continúen evidenciándose en una significativa transformación cultural al interior de la Institución, que perdure en el tiempo y responda a los retos de la sociedad actual. Así, esta práctica agrega valor a nuestra comunidad educativa, desde su impacto y logros significativos reflejados en:

Transformaciones en las prácticas administrativas: se generaron transformaciones en la organización y gestión, potenciando los procesos de comunicación entre los diferentes actores institucionales, la logística y la producción de conocimiento, a través de la inclusión de los estudiantes, docentes y administrativos. Así, la gestión se ha tomado como un proceso de aprendizaje, innovación educativa y trabajo articulado entre los diferentes actores.

Transformaciones en las prácticas pedagógicas: se están generando transformaciones en la formación y cualificación docente, conducentes a implementar prácticas educativas colaborativas eficientes y contextualizadas.

Transformaciones en las prácticas académicas: se generaron transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, conducentes a una mejora continua de las prácticas pedagógicas y académicas mediadas por las TIC.

Cabe resaltar que las transformaciones culturales en las Instituciones pueden asociarse a su trasegar histórico, su madurez y la articulación de sus procesos de gestión; es por ello que, por pequeños que se consideren los cambios para los externos, para los miembros de la comunidad educativa puede ser un gran paso para la innovación interna.

7. REFERENCIAS

- de Salud, M., & Social, P. (2020). Resolución número 385 del 12 de marzo de 2020. Recuperado de: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%200385%20de%202020.pdf
- Dubet, F., & Padilla, L. (2006). *El declive de la institución -profesores, sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Traducción de Luciano Padilla. Barcelona: Gedisa Editorial.*
- El Espectador (08 de junio de 2020). La nueva universidad, en tiempos de COVID-19. Noticias de FODESEP y sus IES afiliadas. Recuperado de: <https://www.fodese.gov.co/index.php/noticias/1856-la-nueva-universidad-en-tiempos-de-covid-19>
- European Commission, (2019). Key Competences for Lifelong Learning. Retrieved 16-09-2019. Recuperado de: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta. ISBN: 9789589744958.
- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-57. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-COVID19YEducacionSuperior-7502929.pdf

- IUEND (2019). Plan Indicativo Institucional. Recuperado de: <https://www.endeporte.edu.co/institucional/planeacion-gestion-y-control/plan-indicativo>
- IUEND (2020a). Sistema Integrado de Gestión. Plan Estratégico de Talento Humano [versión 3, cód. GA.3,0,2.19.01.10]. Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. Recuperado de: https://endeporte.edu.co/phocadownload/talento_humano/plan-estrategico-talento-humano-2019.pdf
- IUEND (2020b). Informe: Caracterización, uso y aplicación de las TIC en la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. [Documento Interno, versión 02]
- IUEND (2020c). Política de Administración del Riesgo. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa13752.42640/GC.130.43.01.02%20Manual%20de%20Politica%20de%20Administraci%C3%B3n%20del%20Riesgo%20Institucional.pdf](file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/Rar$DIa13752.42640/GC.130.43.01.02%20Manual%20de%20Politica%20de%20Administraci%C3%B3n%20del%20Riesgo%20Institucional.pdf)
- MEN (2020a). Directiva Ministerial No. 04. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394296_recurso_1.pdf
- Stevens, C., Morey, F., Lobo, L., & Beduschi, C. (2012). Metodología para la Sistematización de Experiencias. Recuperado de http://www.rlc.fao.org/fileadmin/templates/es-fao/content/documentos/Fichas/Metodologia_Sistematizacion_Documento_Preliminar.pdf
- Tapella, E., & Rodriguez Bilella, P. D. (2014). Sistematización de experiencias: una metodología para evaluar intervenciones de desarrollo. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51512>
- Torres, L. (2011) *Computer Assisted Language Learning – Digital Competence in Language Teaching*. FUNIBER, Barcelona.

IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES DE COMPONENTE PRÁCTICO MEDIADAS POR TIC EN CURSOS AFINES EN CIENCIAS AGROPECUARIAS EN ÉPOCA DE PANDEMIA POR COVID 19

Sandra Liliana Castiblanco

Zootecnistas, Esp./Universidad Nacional Abierta y a Distancia/sandra.castiblanco@unad.edu.co/Colombia

RESUMEN

La Experiencia se formuló e implementó durante el periodo comprendido en los meses de abril y julio del 2020, en 102 cursos de las ciencias agrícolas pecuarias y del ambiente, a través de una estrategia estructurada bajo 3 ejes de actuación que involucraron la participación de 8 directores de programas, el decano, 102 docentes directores de curso, 202 docentes y 10357 inscripciones de estudiantes en cursos con actividades presenciales, distribuidos en 8 regiones geográficas de Colombia. Los ejes de actuación incluyeron aspectos de planificación curricular, diseño de actividades mediadas por las TIC basadas en los propósitos de formación académica y los resultados de aprendizaje de cada curso. En la evaluación se cuantificaron variables como: participación estudiantil a encuentros virtuales, percepción estudiantil frente a la estructuración de los contenidos, medios y mediación pedagógicas usadas y calificación obtenida por los estudiantes. Para la comparación de resultados, se usó información obtenida en el año anterior (2019) bajo modalidad de educación a distancia que implicaba la participación de estudiantes a encuentros presenciales, el producto de dicha comparación, reflejó un incremento en participación a los encuentros que pasó del 80% en 2019 al 90% en 2020, el promedio académico que pasó de 3.5 a 3.9, un incremento el número de encuentros programados que pasó de 2316 a 2355 para los años en comparación respectivamente y reflejó una percepción positiva del 85 % de los estudiantes frente a las estrategias abordadas en los diferentes cursos.

Palabras clave:

Tecnologías de información y comunicación, Ciencias agropecuarias, componente práctico, educación a distancia, red curricular.

ABSTRACT

The Experience was formulated and implemented during the period between April and July 2020, in 102 courses of agricultural, livestock and environmental sciences, through a structured strategy under 3 lines of action that involved the participation of 8 directors of programs, the dean, 102 teachers, course directors, 202 teachers, and 10,357 student enrollments in courses with face-to-face activities, distributed in 8 geographic regions of Colombia. The lines of action included aspects of curricular planning, design of activities mediated by ICTs based on the purposes of academic training and the learning results of each

course. In the evaluation variables were quantified such as: student participation in virtual meetings, student perception regarding the structuring of the content, media and pedagogical mediation used, and the grade obtained by the students. For the comparison of results, information obtained in the previous year (2019) was used under the modality of distance education that implied the participation of students in face-to-face meetings, the product of said comparison, reflecting an increase in participation in the meetings that happened from 80% in 2019 to 90% in 2020, the academic average that went from 3.5 to 3.9, an increase in the number of scheduled meetings that went from 2316 to 2355 for the years in comparison respectively and reflected a positive perception of 85% of the students versus the strategies addressed in the different courses.

Keywords:

Information and communication technologies, agricultural sciences, practical component, distance education, curricular network.

1. INTRODUCCIÓN

Producto del aislamiento preventivo obligatorio de todas las personas habitantes de la República de Colombia (Decreto No 457, 2020) como estrategia de contingencia para la mitigación de la propagación del COVID-19. La educación universitaria en el país se vio enfrentada a grandes retos relacionados con el uso de las tecnologías de información y comunicación, aplicadas al desarrollo de las actividades académicas, que garantizaran la calidad y acceso a la educación universitaria en diferentes contextos sociodemográficos, además de la implementación de herramientas digitales que pudieran derivar en la obtención de los propósitos de formación académica, establecidos en cada curso.

En este sentido, la Escuela de Ciencias Agrícolas Pecuarias y de Medio Ambiente (ECAPMA) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), no fue ajena al reto presentado en el contexto nacional, y más aún, teniendo en cuenta la distribución geográfica y las condiciones socioeconómicas de 10357 estudiantes inscritos en diferentes cursos relacionados con las ciencias agrícolas, pecuarias y del medio ambiente, que necesariamente, debían realizar actividades de componente práctico presencial como parte del proceso de formación académica, que implica el modelo de educación a distancia en Colombia (Litwin, 2005).

Como parte de la situación mencionada, surge la siguiente pregunta: *¿Como desarrollar actividades de componente práctico que generen la experticia necesaria en el quehacer profesional de las ciencias agrícolas, pecuarias y de medio ambiente, en época de pandemia, en una universidad con más de 8000 estudiantes distribuidos en toda Colombia y como alternativa a las actividades presenciales realizadas de forma regular?* para responder esta pregunta, la Red curricular de ECAPMA, tomo como referencia la teoría del aprendizaje experiencial “Experiential Learning Theory” desarrollada por Kolb, Boyatzis y Mainemelis (2001) quienes resalta, la importancia de la experiencia en el proceso de aprendizaje y define cuatro etapas (Experiencia concreta, Observación reflexiva, Conceptualización abstracta, Experimentación activa) por las cuales debe atravesar el estudiante para que exista un proceso de aprendizaje efectivo.

Adherido a lo anterior, estudios más recientes realizados por Merchán, Mero y Antúnez (2015); Páez, Corredor y Fonseca (2015); Murillo, Plaza, Rodríguez y Antúnez (2017) quienes describieron algunas experiencias en la aplicación de actividades virtuales en ciencias agrícolas, pecuarias y ambientales, además de la evaluación de herramientas sincrónicas y asincrónicas en formación académica y el impacto de las tecnologías de comunicación e información en las actividades formativas en diferentes contextos.

A continuación, se describe una experiencia de evaluación sobre la implementación de actividades de componente práctico, mediadas por TIC en cursos afines a las ciencias agropecuarias y ambientales, durante época de pandemia por COVID 19, estructurada así: descripción de la experiencia en donde se resaltan los aspectos metodológicos, resultados obtenidos que describe la eficiencia de la estrategia y, por último, un análisis e interpretación crítica de los resultados obtenidos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia presentada, se desarrolló en 3 momentos que fueron: En un primer momento, se realizó un análisis de caracterización sociodemográfica de los estudiantes inscritos en el periodo académico comprendido entre los meses de febrero y junio del 2020, el análisis

desarrollado, incluyo la distribución de los estudiantes en 8 regiones geográficas del país y el reporte de matrícula en curso con actividades presenciales de componente práctico.

En un segundo momento, se realizó un diagnóstico de las actividades de componente práctico propuestas en cada uno de los cursos, este diagnóstico, incluyo una distribución de los cursos en áreas disciplinares afines y una revisión en web de simuladores virtuales de uso libre, simuladores virtuales con licencia, aplicaciones informáticas (Apps) y canales virtuales de comunicación de fácil acceso en internet.

En un tercer momento, se generó una estrategia para la migración de actividades presenciales a virtuales, que involucro la participación de 8 directores de programas académicos, el decano, 102 docentes directores de curso y 202 docentes distribuidos en las 8 regiones anteriormente mencionadas, la estrategia en mención se desarrolló en tres ejes de actuación presentados a continuación:

1. Eje 1- Planeación (102 directores): donde cada director de curso, diseñó y generó actividad de componente práctico, mediadas por TIC, con base en los propósitos académicos y las estrategias de aprendizaje propuestas en cada curso, después, la asignación de pares académicos, quienes evaluaron la pertinencia de las actividades, la estructuración de los contenidos y el uso de medios y mediaciones pedagógicas, una vez aprobadas las actividades, cada director de curso, realizo una web conferencia nacional de socialización de actividades con los integrantes de la red de docentes de componente practico.
2. Eje 2- Desarrollo (202 docentes): los docentes de componente práctico realizaron la programación de las actividades virtuales a través del campus virtual de la UNAD y enviaron comunicación a los estudiantes a través de correo institucionaria, además, la programación de los encuentros se publicó en la página web de la universidad y se desarrollaron las actividades con base en los lineamientos establecidos por cada director de curso.
3. Eje 3. Seguimiento y Evaluación (10357 inscripciones en cursos con actividades presenciales): se realizó seguimiento a la participación y desarrollo de los encuentros propuestos en 8 regiones geográficas de Colombia y se generó un instrumento de evaluación de la percepción de los estudiantes (encuesta de satisfacción) frente a la estructura de los contenidos, medios y mediación pedagógicas usadas y programación de encuentros, por último,

se compararon las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el periodo académico de la estrategia, frente los periodos (16-1, 16-2 y 16-4) desarrollado en 2019 con presencialidad.

3. RESULTADOS OBTENIDOS

Como producto del primer momento de desarrollo de la estrategia, la caracterización sociodemográfica de los estudiantes, evidencio que el 40 % viven en zona rural, el 52 % son personas cabeza de hogar, el 85.54 % son personas entre los estratos 1 y 2 y el 40 % tienen entre 1 y 3 hijos (VISAE, 2020).

Esta caracterización, evidencio la necesidad de implementar una estrategia de migración de actividades de forma presencial a actividades mediadas por el uso de las TIC, además permitió identificar las condiciones sobre las cuales se desarrollarían las actividades, estas condiciones fueron: la accesibilidad de los estudiantes a diferentes herramientas de comunicación y los horarios de disponibilidad para la participación de los encuentros mediados por TIC.

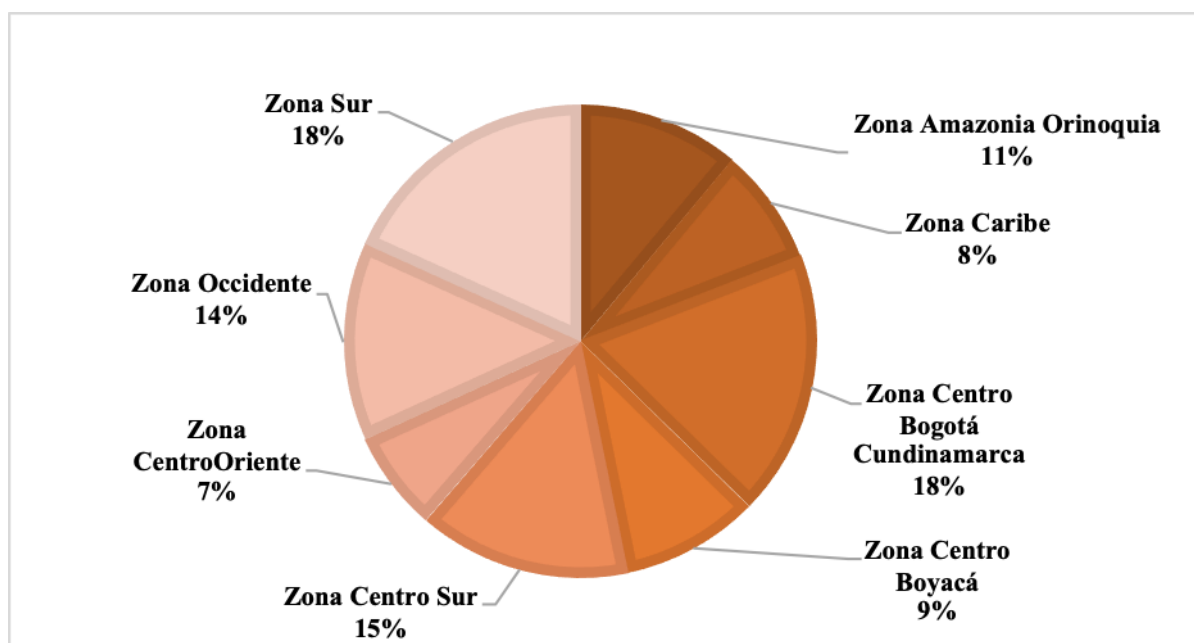


Fig. 1 - distribución de los estudiantes en regiones geográficas de Colombia

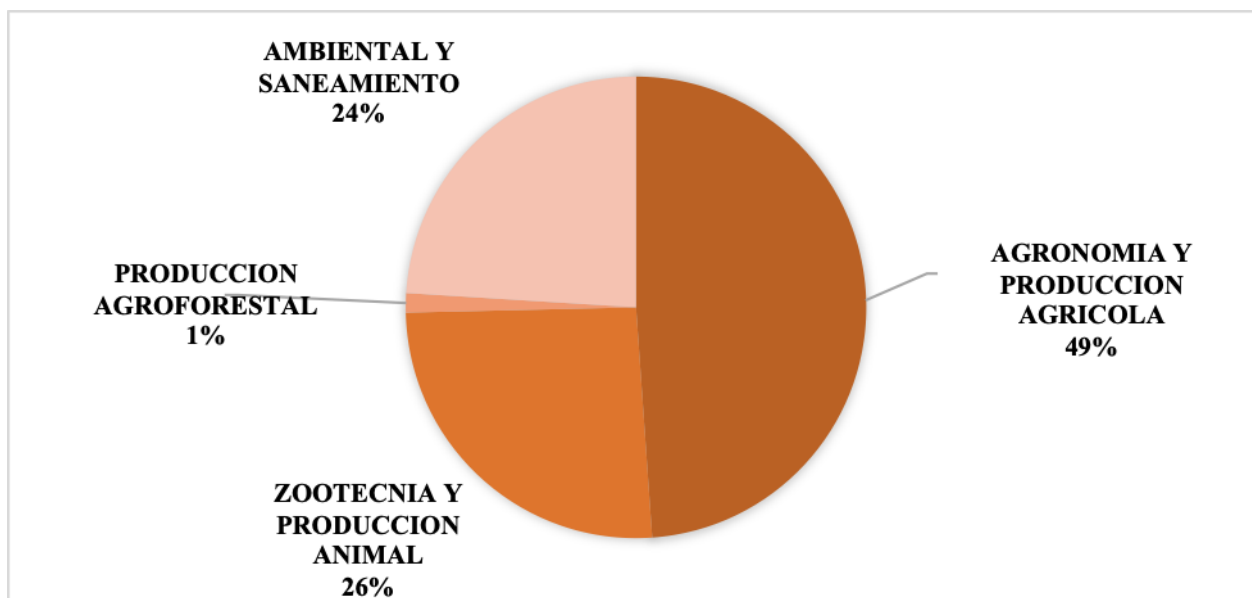
Fuentes: Elaboración propia, 2020.

Por otra parte, la distribución de los estudiantes en las 8 zonas geográficas establecidas (Fig.1), permitió realizar un seguimiento estricto a la participación a encuentros virtuales, además de la centralización de esfuerzos relacionados con la disponibilidad de docentes para la atención de los estudiantes.

Como parte del momento dos de la estrategia presentada, la clasificación de los estudiantes en áreas disciplinares afines (Fig. 2), permitió puntualizar las necesidades de docentes disciplinares y la búsqueda de medios y mediaciones pedagógicas que ofrecieran a los estudiantes experiencias de conocimiento concretas en cursos específicos de cada una de las áreas.

De acuerdo con la información obtenida en el desarrollo del momento 1 y la distribución de estudiantes en áreas disciplinares del momento 2 de la estrategia, se procedió a realizar la caracterización por área disciplinar vs cursos, en este sentido, los resultados fueron: 26 cursos en el área de agronomía y producción agrícola, 28 cursos en el área de zootecnia y producción animal, 23 cursos en el área ambiental y saneamiento y 25 cursos en el área de producción agroforestal, para un total de 102 cursos que requerían el cambio en la mediación de las actividades.

Fig. 2 - distribución de los estudiantes en áreas afines disciplinares



Fuentes: Elaboración propia, 2020.

Teniendo en cuenta la distribución de curso y los propósitos de formación académica, se procedió a realizar la revisión en web de simuladores virtuales de uso libre, simuladores virtuales con licencia, aplicaciones informáticas (Apps) y canales virtuales de comunicación de fácil acceso en internet.

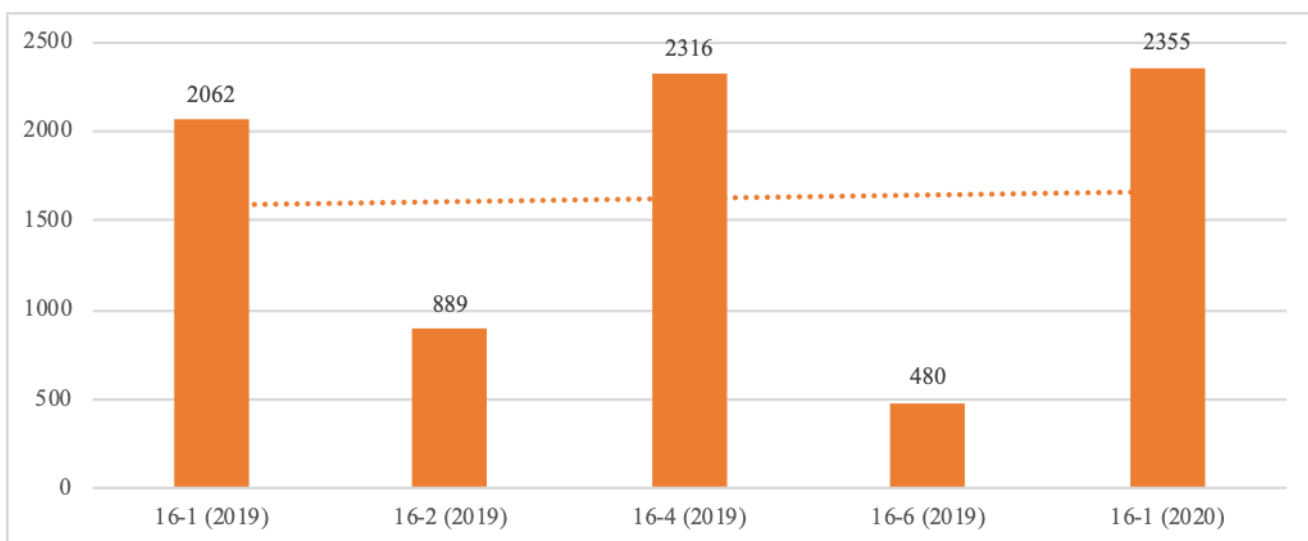
Tabla 1 – Resultados de la exploración sistémica sobre simuladores virtuales usados con enfoque en ciencias agropecuarias

Área Disciplinar	Simulador	Software libre	App	Temáticas afines	Total
Agronomía Y Producción Agrícola	4	3	7	Sistemas de producción Agrícola, agroindustria, desarrollo Agrícola, manejo y nutrición de cultivos	14
Ambiental y Saneamiento	7	2	5	Agua, aire, biología, gestión, química y suelos	14
Producción Agroforestal	3	6	4	Agroforestería, biodiversidad y planificación	13
Zootecnia y Producción Animal	6	2	2	Nutrición, genética y reproducción, sistemas de producción, Morfofisiología animal	10

Fuentes: Elaboración propia, 2020.

Para el momento 3 de la estrategia, en el Eje de actuación 3. Seguimiento y Evaluación, los resultados obtenidos evidenciaron un incremento en el número de encuentros programados, en comparación con respecto a los encuentros realizados en los diferentes periodos académicos del 2019.

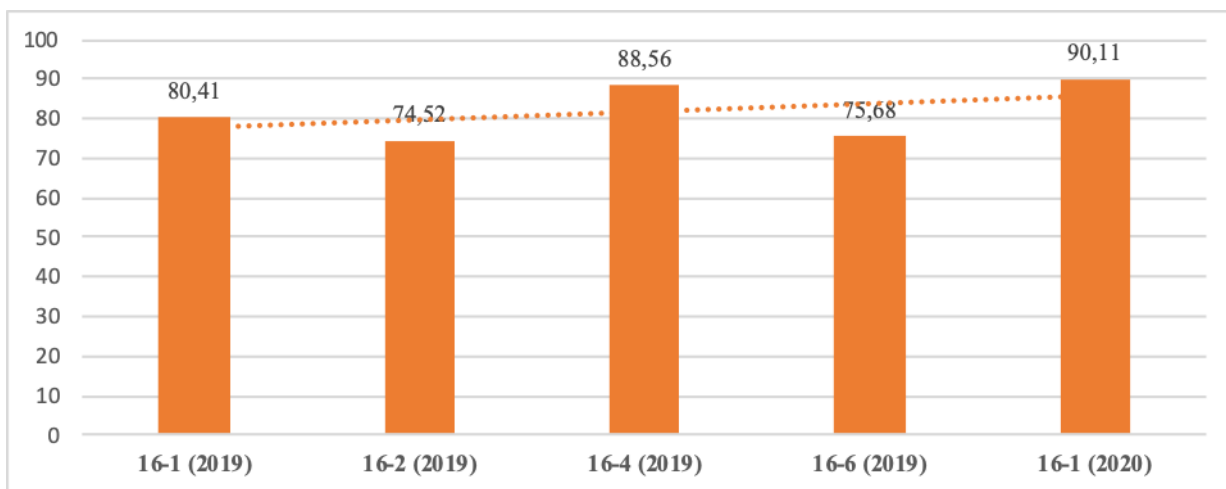
Fig. 3. Comparación en el número de encuentros realizados



Fuentes: Elaboración propia, 2020.

Como producto del incremento en el número de encuentros programados y realizados, los resultados evidenciaron que el 90.11 % correspondiente a 9322 estudiantes, tuvieron una participación en dichos encuentros virtuales de componente práctico.

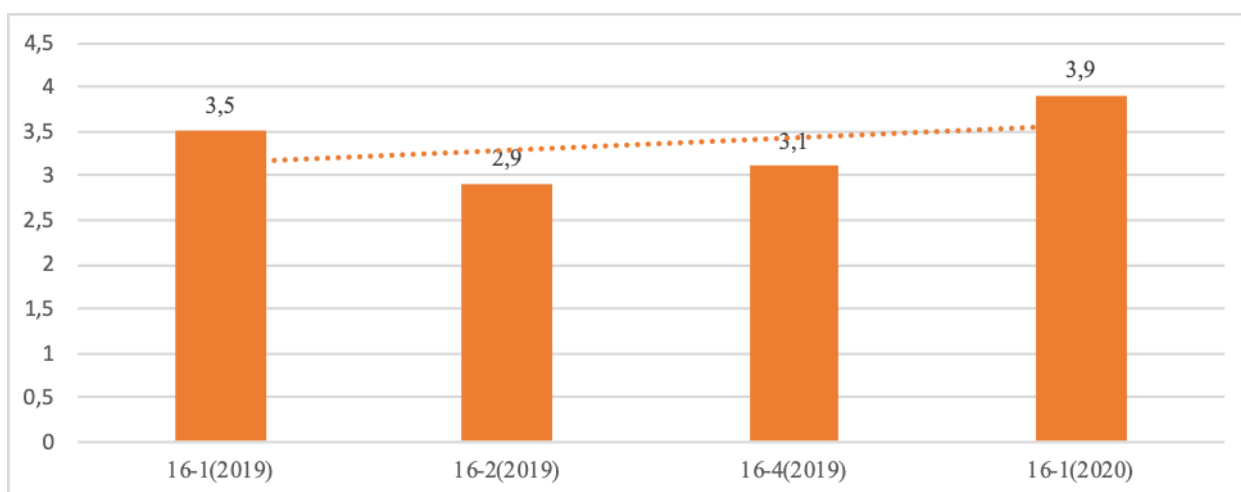
Fig. 4. Comparación en el porcentaje (%) de participación estudiantil a encuentros realizados



Fuentes: Elaboración propia, 2020

Además, mediante la migración de las actividades presenciales a actividades mediadas por las TIC, se evidenció un aumento en las calificaciones de los estudiantes, en comparación con los periodos académicos (16-1, 16-2 y 16-4) desarrollados en el 2019.

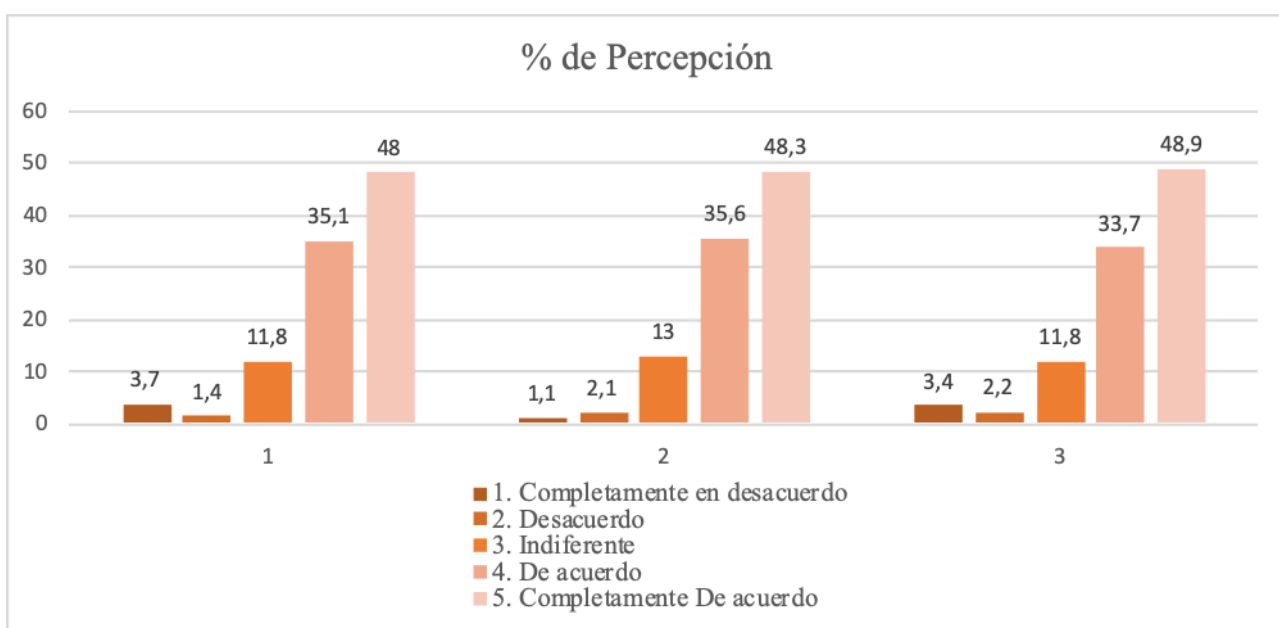
Fig. 5. Comparación en el promedio de calificación obtenida por los estudiantes en el componente práctico



Fuentes: Elaboración propia, 2020

La encuesta de percepción se aplicó a los estudiantes (9322) que reflejaron participación a los encuentros programados en las 8 zonas de distribución geográfica, además, se desarrolló en campus virtual en escala de Likert (1 a 5) con el propósito de identificar y valorar el grado de aceptación (acuerdo o desacuerdo) de los estudiantes frente a tres (3) criterios de evaluación que fueron: 1. contenidos, 2.medios y mediación pedagógicas usadas y 3. programación de encuentros, a través de 13 preguntas.

Fig. 6. Resultados Encuesta de satisfacción de los estudiantes frente a la implementación de la estrategia



Fuentes: Elaboración propia, 2020

Los resultados reflejaron que el 48 % y 35 % de los estudiantes encuestados se encontraron completamente de acuerdo y de acuerdo respectivamente, con los contenidos, medios y mediaciones pedagógicas usadas y la programación de los encuentros virtuales, entre el 11 y 13 por ciento les fue indiferente la implementación de la estrategia y entre el 1 y el 3 % estuvieron completamente en desacuerdo con el cambio de las actividades de modalidad presencial a virtual.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Aunque, el cambio de actividades presenciales a actividades virtuales de componente práctico tuvo un incremento positivo en la participación de los estudiantes (90 %), este incremento estuvo influenciado por el horario de programación de los encuentros en concordancia con los descrito por Páez et al (2016). Por otra parte, este incremento también pudo estar influenciado por el aumento en el número de encuentro realizados por cada docente (2355), ya que permitió a los estudiantes ampliar sus horizontes de selección encuentros.

Con respecto al usos de software, simuladores y App, como mediación pedagógica y complemento de los contenidos académicos propuestos por cada director de curso, estos permitieron la interiorización de conceptos y la generación de experiencias en el quehacer profesional de los estudiantes y el producto de este proceso se vio reflejado en el incremento del promedio académico tan y como lo evidencio Merchán et al. (2015).

Si bien, los resultados de la implementación de la estrategia fueron positivos, el contacto presencial de los estudiantes y el docente permite generar vínculos interpersonales que se reflejan en la generación de un sentido de pertenecía con la institución educativa (Abovsky, Rivera y Ramírez 2012).

5. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la labor y compromiso de todos los profesores, los líderes de programas, el decano de la ECAPMA, la vicerrectoría de medios y mediaciones pedagógicas (VIMEP) y la vicerrectoría académicas y de investigación (VIACI) de la Universidad Nacional abierta y a distancia UNAD en cabeza del señor Rector Jaime Alberto Leal Afanador, quienes de forma articulada conformaron un equipo ejemplar para el desarrollo e implementación de la estrategia presentada y agradecemos al Premio MEIN 2020, por generar un espacio de socialización de experiencias educativas que permiten mejorar la calidad de la educación.

6. REFERENCIAS

Abovsky, A., Alfaro Rivera, J. A., y Ramírez Montoya, M. S. (2012). Relaciones interpersonales virtuales en los procesos de formación de investigadores en ambientes a distancia.

Sinéctica, (39), 01-14. Recuperado en 13 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200009&lng=es&tlng=es.

Decreto Número 457 de 2020. mediante el cual se imparten instrucciones para el cumplimiento del Aislamiento Preventivo Obligatorio. 22 de marzo 2020.

Del Pilar Murillo, G., Plaza, L., Rodríguez, D. E. R., y Antúnez, G. (2017). Blended learning: Una propuesta para la capacitación de los profesionales de las Ciencias Agropecuarias. *REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria*, 18(2), 1-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/636/63651262006.pdf>

Kolb, DA, Boyatzis, RE y Mainemelis, C. (2001). Teoría del aprendizaje experiencial: investigación previa y nuevas direcciones. *Perspectivas sobre el pensamiento, el aprendizaje y los estilos cognitivos*, 1 (8), 227-247.

Merchán, E., Mero, K., y Antúnez, G. (2015). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones: Una mirada en actividades formativas. *REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria*, 16(7), 1-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/636/63641400002.pdf>

Litwin E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempo de Internet*. Amorrourto, editores, Buenos Aires. 1ra ed. pp. 13-34.

Páez-Barón, E. M., Corredor-Camargo, E. S., y Fonseca-Carreño, J. A. (2016). Evaluación del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas en procesos de formación de las ciencias agropecuarias. *Ciencia y Agricultura*, 13(1), 77-90. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/ciencia_agricultura/article/view/4808/3874

Vicerrectoría de aspirantes estudiantes y egresados (2020). Informe de caracterización de estudiantes de la UNAD periodo 16-1 del 2020. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá, Colombia.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO PRÁCTICA SOCIAL: ENCUENTRO DE SABERES

Dulima Hernández Pinzón

Magíster en Artes Visuales y Educación/Instituto Departamental de Bellas

Artes/dulima.hernandez@bellasaertes.edu.co/Colombia

Mauricio Trejos Hernández

Artista Plástico/Instituto Departamental de Bellas Artes/mtrejos@bellasartes.edu.co/Colombia

RESUMEN

La Práctica Social del Instituto Departamental de Bellas Artes, es un espacio en el que estudiantes de las facultades desarrollan procesos y acciones enfocadas a aportar al desarrollo sensorial, sensible, lúdico, cognitivo y creativo de comunidades vulnerables. El proyecto gira alrededor de un eje disciplinar: la Educación Artística, a través de “la realización y recuperación reflexiva de experiencias mediadas por los lenguajes simbólicos, las técnicas artísticas, la apreciación estética, la creación de espacios socio-afectivos y la construcción de sentido en un contexto social.” Trabajamos a partir de la necesidad de Madres Comunitarias, con el objetivo de realizar un programa de interacción que contribuya al desarrollo integral del ser, tanto de ellas como de nuestros estudiantes, aportando al fortalecimiento de sus identidades, re-creándose como individuos, como ciudadanos creativos y como comunidad, capaces de expresarse a través de los lenguajes de las artes, buscando contribuir al desarrollo personal de ellas como mujeres y a su formación como cuidadoras-educadoras, procurando que este crecimiento propio, les permita brindar experiencias creativas a los niños que tienen a su cargo. Son talleres creativos entre Madres y estudiantes, fundamentados en el aprender haciendo y en la reflexión sobre lo que se hace. De esta manera, tanto la comunidad establecida como los estudiantes, son “beneficiarios” del proyecto dado que el énfasis está puesto en la interacción estudiante-comunidad, aportando a los procesos de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que a las necesidades de la comunidad, convencidos de que aprender sirve y servir, enseña.

Palabras clave:

Práctica social, Educación artística, Aprendizaje-servicio.

ABSTRACT

The Social Practice of the Departmental Institute of Fine Arts is a space in which students from the faculties develop processes and actions focused on contributing to the sensory, sensitive, playful, cognitive and creative development of vulnerable communities. The project revolves around a disciplinary axis: Art Education, through “the realization and reflective recovery of experiences mediated by symbolic languages, artistic techniques, aesthetic appreciation, the creation of socio-affective spaces and the construction of meaning. in a social context. " We work from the need of Community Mothers, with the aim of carrying out an interaction program that contributes to the integral development of the being, both of them and of our students, contributing to the strengthening of their identities, re-creating themselves as individuals, as citizens creative and as a community, capable of expressing themselves through the languages of the arts, seeking to contribute to their personal development as women and their training as caregivers-educators, ensuring that their own growth allows them to provide creative experiences to children who have at your expense. They are creative workshops between mothers and students, based on learning by doing and reflecting on what is done. In this way, both the established community and the students are “beneficiaries” of the project since the emphasis is placed on student-community interaction, contributing to the teaching-learning processes, at the same time as to the needs of the community. , convinced that learning serves and serves, teaches.

Keywords:

Social practice, Art education, Service-learning.

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

El Instituto Departamental de Bellas Artes (Bellas Artes) es una institución universitaria de carácter público, ubicada en la ciudad de Cali, Colombia, y fundada en 1933 por Antonio María Valencia, pianista y compositor colombiano, considerado como una de las figuras más significativas de la musical de la primera mitad del Siglo XX y a quien se le reconoce el mérito de haber creado y dirigido la primera institución dedicada a la enseñanza profesional de las artes en el occidente colombiano.

Bellas Artes como institución educativa especializada en la enseñanza de las Artes y el Diseño, ofrece cuatro programas académicos en sus tres facultades: Conservatorio de Música; Artes Escénicas; Artes Visuales y Aplicadas (Artes Plásticas y Diseño Gráfico). Tiene como Misión “educar para la vida a través de las artes y sus disciplinas afines, creando las condiciones

para la formación de un ser humano integral, autónomo, participativo, creativo y comprometido con la construcción y transformación de los procesos culturales de la región y del país.”¹⁰

1.1. LA PRÁCTICA SOCIAL INSTITUCIONAL

Dentro de las funciones sustantivas de la universidad, como son la Docencia, la Investigación y la Proyección Social, la Práctica Social Institucional (PSI) se inserta en esta última, definiéndose como un espacio en el que estudiantes de la institución desarrollan “procesos y acciones sistemáticas y articuladas, que tengan como objetivo fundamental aportar al desarrollo sensorial, sensible, lúdico, cognitivo y creativo de las comunidades menos favorecidas del país”.¹¹

De esta manera, la PSI se caracteriza por dos dimensiones: una es la de formación de los estudiantes de todos sus programas, y otra es la comunitaria de cara a nuestras realidades sociales, con grupos de niños, jóvenes, adultos y actualmente, con Madres Comunitarias.

La PSI depende directamente de la Vicerrectoría Académica y de Investigaciones y la trabajamos un equipo de profesores y estudiantes de todas las facultades, quienes participamos en las diferentes etapas del proyecto desde el diagnóstico de la comunidad, el diseño, la organización, la gestión y el desarrollo del proyecto, alrededor de un eje disciplinar: la Educación Artística, a través de “la realización y recuperación reflexiva de experiencias mediadas por los lenguajes simbólicos, las técnicas artísticas, la apreciación estética, la creación de espacios socio-afectivos y la construcción de sentido en el nivel intra e interpersonal en un contexto social.”¹²

1.2 PROBLEMA ABORDADO DESDE LA COMUNIDAD

Partimos de la necesidad de capacitación en temas relacionados con las prácticas artísticas, de un grupo de Madres Comunitarias¹³ de sectores populares de la ciudad de Cali, quienes llevan a cabo procesos de acompañamiento y formación en educación inicial con niños de primera infancia del programa Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar

¹⁰ <https://bellasartes.edu.co/>

¹¹ Resolución 102 de 2016 por medio de la cual se reglamenta el proyecto de Práctica Social.

¹² Resolución 102 de 2016 por medio de la cual se reglamenta el proyecto de Práctica Social.

¹³ <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/acerca-de/madres-comunitarias>

Familiar (ICBF). Las Madres Comunitarias son mujeres de escasos recursos económicos, quienes en su gran mayoría han tenido poco acceso a la educación formal y prácticamente ningún acercamiento a la formación artística.

Es así como abordamos el problema desde sus necesidades particulares, a través de las perspectivas de la educación artística, buscando contribuir al desarrollo personal de ellas como mujeres y a su formación como Madres Comunitarias, procurando que este crecimiento propio, les permita brindar experiencias creativas a los niños y niñas que tienen a su cargo y a quienes les brindan educación y cuidados.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

2.1. APRENDIZAJE SERVICIO COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA

Dicho brevemente por María Nieves Tapia: **Aprender sirve y servir, enseña.** El aprendizaje servicio brinda competencias transversales relacionadas con la dimensión social de los estudiantes como son el trabajo en equipo, la inmersión en las comunidades y en sus problemáticas particulares, la participación en la búsqueda del bien común y la relación con grupos diversos, que en muchas ocasiones no se desarrollan en otros ámbitos académicos de la educación. Necesitamos un modelo de universidad que, “además de preocuparse por la calidad, oriente su modelo formativo y su actividad docente, investigadora y de transferencia del conocimiento al logro de más inclusión social, a la formación de titulados que actúen desde perspectivas orientadas al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática” (Martínez, 2008, p.p 16)

En este sentido, el aprendizaje servicio representa la posibilidad de que un mismo proyecto, de manera coordinada y simultánea, defina objetivos sociales y objetivos de aprendizaje. De esta manera, tanto la comunidad establecida como los estudiantes, son beneficiarios del proyecto, dado que el énfasis está puesto en la interacción estudiantes-comunidad, aportando a los procesos participativos de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que a las necesidades de la comunidad.

2.2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO MEDIADORA

La educación artística es un derecho fundamental de todas las personas constituyéndose como un espacio de conocimiento, expresión y desarrollo para todos los grupos poblacionales. Entendemos la educación artística como un espacio-tiempo en el que se posibilita una serie de experiencias culturales y artísticas, en donde los participantes son sus protagonistas, siendo sujetos activos de dichas experiencias. Son entonces, seres libres en relación con la creación, con la posibilidad de participar y tomar decisiones por sí mismos, de afrontar los riesgos, de apropiarse de las posibilidades y de asumir los límites de la experiencia.

La educación artística entendida como mediación, se acerca a las prácticas culturales y artísticas desde la autonomía personal de los participantes buscando la transformación colectiva, la reinserción social y el desarrollo comunitario.

Desde esta perspectiva, el trabajo de la educación artística se aleja de contenidos instrumentalistas de enseñanza técnica, para comprometerse con la construcción de seres humanos integrales, sensibles, creativos, con un criterio autónomo y un pensamiento crítico, capaces de expresarse y comunicarse a través de los lenguajes simbólicos de las artes.

A partir de la concepción de educación artística como posibilidad de enriquecimiento de la vida (Eisner, 2002, p.p 54), buscamos desarrollar los modos de pensamiento que son propios de las artes; damos elementos para aprender a leer el mundo; posibilitamos la vivencia de la experiencia estética (sentimiento y emoción). Así emprendimos este proyecto, sabiendo que el tipo de pensamiento que estimula el trabajo con las artes está estrechamente ligado al desarrollo de “Los cuatro pilares de la educación”, de Jacques Delors (1996), particularmente el aprender a ser, y el aprender a vivir en comunidad.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Realizar un programa de interacción -Encuentro de saberes- mediado por la educación artística, que contribuya al desarrollo integral del ser, tanto de Madres Comunitarias como de estudiantes de Bellas Artes, aportando al fortalecimiento de sus identidades y subjetividades re-creándose como individuos, como ciudadanos creativos y como comunidad, capaces de expresarse a través de los lenguajes simbólicos de las artes.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3.2.1. Con las Madres Comunitarias

- Explorar y reconocerse individualmente a través de experiencias que les permitan indagar se, descubrir-se, transformar-se y re-crear-se.
- Incentivar su auto-expresión para comunicarse, escuchar y ser escuchadas, explorando lenguajes y prácticas artísticas.
- Estimular la sensibilidad estética y la creatividad, partiendo de sus vivencias y costumbres, de sus búsquedas interiores y de la interacción con su entorno natural, social y cultural.
- Construir una serie de estrategias pedagógicas para trabajar con sus niños, desde su propia experiencia sensible y creativa.

3.2.2. Con los estudiantes

- Estimular y reforzar el trabajo colaborativo, trabajando en equipo con las Madres Comunitarias.
- Generar actitudes, valores y compromisos ciudadanos, que los capacite para resolver problemas y necesidades de su comunidad.
- Formarse en una ética de los derechos, la responsabilidad personal y colectiva, y la solidaridad.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

4.1 ENCUENTRO DE SABERES

El proyecto de PSI lo hemos ido fundamentando en pedagogías del encuentro, tejiendo los hilos del sujeto, la convivencia y el conocimiento, en donde el encuentro se entiende como interpelación e intercambio; como conversación y diálogo; como pregunta y respuesta; como convivencia y aprendizaje para vivir juntos. En ese sentido, el encuentro empieza siendo consigo mismo, fortaleciendo la autoestima, para llegar a ser con el otro (soy porque somos), estimulando la libertad creativa del sujeto, desde el reconocimiento, el respeto y la solidaridad del grupo. (Godenzzi, 1999, p.p 326).

En el ejercicio de cómo afrontar un trabajo con y para la comunidad, nos preguntamos por el sentido de la educación, lo que nos conduce a revelar la pertinencia de una propuesta

pedagógica que explore y se aventure a proponer caminos alternos donde sea posible una transformación del sujeto. Una pedagogía que le permita ser parte de una experiencia significativa, que frente a una realidad que plantea una crisis de muchos órdenes y que viene afectando al sujeto, lo acerque a las posibilidades de poder alcanzar una vida más sana y más digna. Aspecto que nos conduce a ir construyendo una identidad de trabajo, en la que los propósitos pedagógicos tienen como objetivo fortalecer las intenciones y cualidades positivas, centrándonos en la formación del Saber Ser, en ese sujeto que deja de lado nuestro sistema educativo actual, que se volcó solo al tema del Saber Hacer, y al que nuestra práctica educativa le apunta desde diferentes ámbitos, en las propuestas de trabajo que desarrollamos, con los dos grupos humanos con los que trabajamos: estudiantes y Madres Comunitarias.

Es necesario un cambio en el modelo formativo de la universidad y del pensamiento y la práctica de muchos de los docentes para que la formación en la responsabilidad social de sus estudiantes sea real y no se quede solo en los documentos oficiales. La sociedad actual necesita estudiantes que sean personas activas, ciudadanos participativos y comprometidos con sus comunidades.

En este sentido, hemos propuesto el aprendizaje servicio como modelo innovador que posibilita que un mismo proyecto defina objetivos sociales y objetivos de aprendizaje, de forma coordinada y simultánea, obteniendo un doble beneficio el de la comunidad con la que se trabaja y el de los estudiantes, a partir del trabajo colectivo estudiante-comunidad. El aprendizaje servicio busca que los participantes del proceso, superen su yo, salgan al encuentro del otro para empezar la construcción del nos-otros: Yo soy otro tú; tú eres otro yo. En este sentido, se puede decir que el desarrollo del aprendizaje servicio sienta las bases para establecer una cultura de convivencia y paz tan necesaria en nuestro país.

Adicionalmente, el aprendizaje-servicio tiene un valor agregado en cuanto a la formación ética como ciudadanos participativos, y en el desarrollo de actitudes solidarias, logrando una formación integral y un desarrollo de las actitudes “prosociales”, entendidas estas como los “comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad; creatividad e iniciativa de las personal/grupos implicados”. (Tapia, 2001, p.p 19).

A partir de la concepción de educación artística como posibilidad de enriquecimiento de la vida (Eisner, 2002, p.p. 54), abordamos el arte como experiencia, el arte como construcción de la realidad y como representación del mundo. Desarrollando estrategias que estimulan la percepción, la sensibilidad estética y la creatividad, así como el desarrollo y fortalecimiento del ser, desde sus saberes y experiencias de vida, a partir de los puentes que tiende la vivencia y la narración de la memoria, las emociones y los sentidos.

Para movilizar esta alternativa de trabajo con la comunidad es necesario definir unas herramientas de trabajo, que tienen varios órdenes, conceptuales, pedagógicos, filosóficos, metodológicos, lo que va configurando un primer Encuentro de Saberes, con los que desde un diálogo sincero se van definiendo las posibilidades de trabajo para cada encuentro. Estas posturas sobre la educación, sumadas al marco de acción que nos brinda la Educación Artística, constituyen nuestra plataforma para el trabajo que desarrollamos.

Este proyecto de Educación Artística como Práctica Social se basa en la realización de experiencias mediadas por los lenguajes simbólicos y expresivos de las artes, las prácticas artísticas, la apreciación estética, la creación de espacios socio-afectivos y la construcción de sentido en un contexto social, proporcionando ambientes que permitan nuevas claves de lectura a las vivencias de la cotidianidad, revalorizando la historia personal, construyendo saberes y ayudando a conformar un pensamiento crítico y propositivo. Desde la idea de cultivar la imaginación a través de la literatura y las artes, buscamos desarrollar una dimensión y participación imaginativa que active y mejore la capacidad de ver sus mundos y de encontrarse frente a frente. (Nussbaum, 2010, p.p. 145)

Hemos venido trabajando en talleres creativos -Encuentros de Saberes- entre Madres Comunitarias y estudiantes, fundamentados en el aprender haciendo y en la reflexión sobre lo que se hace. Durante el desarrollo de las jornadas y al final de ellas, se registran las sensaciones y emociones suscitadas, y los conceptos y principios de aprendizajes adquiridos, sabiendo que la reflexión que surge de lo hecho en cada uno de nosotros, es tan importante como lo que se hace propiamente.

El proceso con el grupo se centra en la dimensión que representa el trabajo con una comunidad, promoviendo el valor del aprendizaje colaborativo, como también la valoración de los saberes personales con los que llegan tanto los estudiantes como las Madres Comunitarias, en un encuentro que nutre los procesos particulares de cada uno.

Las propuestas de trabajo se alimentan de los aportes que hacen los estudiantes en combinación con los profesores, quienes participamos desde el diseño, organización, gestión y desarrollo del proyecto, recogiendo el sentir y el pensar de las Madres Comunitarias quienes participan activamente en la construcción de su propia transformación.

El equipo docente determina un eje de desarrollo por cada uno de los encuentros que se llevan a cabo semanalmente, este eje funciona como punto de anclaje para la propuesta de proyecto que elabora cada docente, quien tiene a su cargo un grupo de estudiantes y un grupo de Madres Comunitarias para trabajar durante el semestre. Estas propuestas nutren su contenido a partir de los aportes que hacen los estudiantes en combinación con el docente a cargo quien participa desde el diseño, organización, gestión, hasta el desarrollo del proyecto.

Las Madres Comunitarias se incorporan al proceso, luego de terminado el ciclo de fundamentación de los estudiantes, para ser parte de la propuesta como beneficiarias del proceso y partícipes activas de la construcción de su propia transformación.

Los temas abordados, así como las metodologías implementadas, se basan en postulados de la educación artística que se apartan de un concepto meramente instrumentalista y se centran en el desarrollo del ser, el pensamiento creativo y el disfrute de la vida.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

La consistencia con el objetivo propuesto se evidencia como resultado, a partir del nivel de respuesta de los dos grupos humanos que se vinculan al proceso, tanto las Madres como los estudiantes, quienes en espacios de evaluación manifiestan sentirse transformados por lo que representa para ellas y ellos la experiencia.

Las Madres, desde el ámbito personal, reconocen el valor del proceso de percepción, sensibilidad y creación que se centra en potenciar sus historias de vida, descubrir otras habilidades de expresión y comunicación, desde el aprovechamiento de los lenguajes del arte y mejorar su autoestima. Desde el ámbito laboral, reconocen el aporte significativo a su trabajo, en la medida en que hacen apropiación de las experiencias en los grupos de influencia de su trabajo, tanto los niños del hogar como en las Escuelas de Formación de Padres.

Para el grupo de estudiantes, el permitirse un espacio de trabajo con la comunidad ha sido ampliamente provechoso. Desde esta perspectiva, donde se propone de manera plena un espacio

de escucha en relación con el otro, y a su vez todo lo que está en juego en la experiencia del trabajar desde el Saber Ser, deja una vivencia personal muy enriquecedora con respecto a la vinculación de los otros lenguajes del arte, el trabajo en equipo, la integración entre los estudiantes de los diferentes programas y en la transdisciplinariedad que implica el desarrollo de un proyecto colectivo con y hacia la comunidad.

5.1. PARTICULARMENTE CON LAS MADRES COMUNITARIAS

A partir del ambiente de confianza que ofrecemos, las Madres Comunitarias han encontrado un espacio propio en el cual, por una jornada a la semana, ellas son las protagonistas y el centro del cuidado y la atención.

A lo largo de los semestres que lleva el proyecto, observamos cómo las Madres han ganado en confianza, autoestima y autodeterminación, reconociendo que se han empoderado hacia una ciudadanía activa y propositiva. Igualmente, han nutrido sus capacidades perceptivas desde lo sonoro, visual, corporal y kinestésico; han desarrollado su sensibilidad estética y su expresión creativa.

El proyecto que hemos realizado con ellas, las estrategias desarrolladas y las técnicas aprendidas han enriquecido su trabajo con los niños y han ampliado su gama de posibilidades permitiendo el diseño por parte de ellas de nuevas didácticas y materiales de trabajo.

5.2. PARTICULARMENTE CON NUESTROS ESTUDIANTES

Dentro de los aprendizajes que nos deja este proyecto está el fortalecimiento de valores como el respeto y la solidaridad, que se ejercen en el trabajo en equipo, en la cooperación y en la participación con las Madres Comunitarias. Este trabajo los ha sensibilizado con sus propias realidades sociales, y les ha permitido relaciones de camaradería y fraternidad, conviviendo y creciendo como ciudadanos, desarrollando habilidades de interacción y comunicación.

Así mismo, los estudiantes tienen la oportunidad de percibirse ellos mismos como sujetos, al tiempo que perciben y reconocen a los otros (los compañeros y las Madres), lo que les va permitiendo conformarse como colectivo y les posibilita sentirse parte de la sociedad. Del propio espacio que genera esa comunión, surgen profundos conocimientos, experiencias, y vínculos.

Finalmente otro componente vital es el de los lazos de amistad, los afectos y los sentimientos que se ponen en juego a lo largo del trabajo, en los encuentros semanales y que dejan una huella significativa para todas y cada una de las personas que hacemos parte de este proceso.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Con este proyecto buscamos tener un impacto social y cultural en la comunidad con la que inter-actuamos, particularmente en las Madres Comunitarias con quienes nos relacionamos directamente, en los niños y niñas con quienes ellas trabajan, en las familias de estos niños (madres, padres y/o cuidadores) y en las propias familias de dichas Madres.

Los efectos observables en nuestros destinatarios, tiene que ver con la contribución para satisfacer las necesidades particulares que manifestaron las Madres, propiciando el mejoramiento de algunas condiciones de vida, promoviendo cambios de actitudes, aptitudes y comportamientos. Esperamos que las Madres en la medida en que se reafirman como sujetos, que fortalecen su autoestima y consolidan sus lenguajes expresivos y creativos, ganarán autonomía como educadoras y aumentarán sus herramientas didácticas para desarrollar lenguajes expresivos y prácticas artísticas con sus pupilos.

6.1. MECANISMOS DE SEGUIMIENTO

Como mecanismos de seguimiento al proyecto tenemos:

- Reuniones semanales de Coordinación del trabajo.
- Documentos de planeación de las jornadas.
- Bitácoras semanales realizadas por profesores, estudiantes y Madres Comunitarias.
- Informe final que presentamos semestralmente al Comité de Práctica Social y a la organización de Madres Comunitarias.
- Comité de Práctica Social Institucional que apoya y evalúa el trabajo que realizamos.

6.2. SISTEMATIZACIÓN

La sistematización de la experiencia a través de las bitácoras y la evaluación del impacto social del proyecto nos ha permitido registrar, analizar las experiencias y reflexionar sobre los

aprendizajes adquiridos; dar cuenta de los cambios que se producen y diseñar nuevas estrategias; identificar las potencialidades y limitaciones en las acciones propuestas, así como utilizar los aprendizajes para tomar decisiones y orientar las acciones.

6.3. DEBILIDADES

- Nuestra universidad se ha centrado principalmente en formar artistas y solo recientemente se están desarrollando acciones que interactúan directamente con las comunidades desde los espacios académicos.
- Aunque la Práctica Social Institucional es un espacio de la Proyección Social de Bellas Artes, hace falta que los programas académicos se involucren activamente con las comunidades, de tal manera que las propuestas de aprendizaje servicio no se limiten a algunas estrategias y/o iniciativas particulares, sino que hagan parte del proyecto educativo institucional.

6.4 ASPECTOS A MEJORAR

- Debemos visibilizar la PSI y ganarnos un mayor espacio al interior de Bellas Artes creando conciencia, en la comunidad educativa, de la importancia del trabajo directo con las comunidades para la formación integral de nuestros estudiantes y artistas.
- Debemos seguir trabajando en el aspecto de evaluación permanente de la experiencia y en su sistematización constante, dado que lo consideramos fundamental para el crecimiento y desarrollo de nuestro proyecto.
- Para que la evaluación del impacto social del proyecto pueda realizarse cada vez con mayor rigor, necesitamos conformar un equipo interdisciplinario que nos apoye eficazmente.
- Tenemos que valorar y fortalecer la formación académica en *educación artística* y en *aprendizaje servicio*, por parte de profesores y estudiantes.

6.5 APRENDIZAJES POSITIVOS

- La alternativa de transformación y cambio que ofrece este proyecto a los tres grupos humanos: estudiantes, profesores y Madres Comunitarias, quienes nos encontramos en un

mismo espacio de ejercicio de desarrollo integral del ser y construcción del *saber ser*, se convierte en un puente de intercambios significativos (Aprendizaje servicio).

- La generación de un espacio de diálogo o encuentro de saberes, e interacción para todos los que hacemos parte de la experiencia, ha sido un lugar de aprendizajes colaborativos, en el que todos somos gestores de conocimiento. Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender. P. Freire
- La importancia del trabajo solidario en contextos reales permite a los estudiantes aprender nuevos conocimientos que no están en las aulas, al tiempo que desarrollan competencias para la vida, el trabajo, la convivencia armoniosa y el ejercicio de una ciudadanía activa.
- El asumir el sentido de la propuesta pedagógica con las Madres Comunitarias y los estudiantes, como un espacio de resistencia educativa que le apuesta a otra dimensión sobre lo que debe ser la educación, trabajando y fomentando un verdadero desarrollo humano, la convivencia y la solidaridad.
- El espacio de reconocimiento que se le da a la Educación Artística como elemento transformador, como espacio de conocimiento, expresión y desarrollo, y como derecho fundamental de todos/as.

7. EQUIPO DE PRÁCTICA SOCIAL INSTITUCIONAL

Estudiantes de últimos semestres y profesores de las tres facultades, responsables del diagnóstico de la comunidad, el diseño, la organización, la gestión y el desarrollo del proyecto.

Maestro Mauricio Trejos (facultad de artes visuales y aplicadas)

Maestra Elvia Moreno (facultad de música)

Maestro Juan Noreña (facultad de artes visuales y aplicadas)

Maestro William Rodríguez (facultad de música)

Maestra Dulima Hernández, Coordinadora de la PSI

8. REFERENCIAS

- Catibiela, A. y Tapia M. N. (2019). Aprendizaje-Servicio Solidario en las Artes. CLAYSS, Buenos Aires.
- Delors, J. (1996.). La educación encierra un tesoro - Los cuatro pilares de la educación. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Revista Arte, individuo y sociedad*. Universidad Complutense de Madrid.
- Jiménez, L. y otros (2015). Educación artística, cultura y ciudadanía. Metas educativas 2021. OEI
- Martínez, M. (ed.) (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades, *Colección Recursos*. Octaedro, Barcelona.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Documento No. 16.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. Paidós, Buenos Aires.
- Moreno, A. (2016). La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. Octaedro, Madrid.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Octaedro, Madrid.
- Tapia, M.N. (2016). Inserción curricular del aprendizaje-servicio en la Educación Superior, CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Buenos Aires.
- Tapia, M.N. (2001). La solidaridad como pedagogía, Buenos Aires, Ciudad Nueva.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI.

APOLO 21: ESTRATEGIA INSTITUCIONAL PARA LA TRANSICIÓN DE UN MODELO DE DOCENCIA ÁULICO A UNO REMOTO

María Teresa Nicolás Gavilán

Doctora en Comunicación/Universidad Panamericana/*mnicolas@up.edu.mx*/México

Claudia Fabiola Ortega Barba

Doctora en Comunicación/Universidad Panamericana/*cortega@up.edu.mx*/México

Arturo Eduardo Becerra Mariscal

Maestro en Estrategias Comerciales/Universidad Panamericana/*abecerra@up.edu.mx*/México

Iara Alcauter Rueda

Maestra en Administración de Proyectos/Universidad Panamericana/*ialcaute@up.edu.mx*/México

Yosahandy Terán Tovar

Maestra en Administración de Proyectos/Universidad Panamericana/*yteran@up.edu.mx*/México

RESUMEN

La Universidad Panamericana, Campus México, a la fecha de la contingencia causada por SARS-CoV-2 basaba su modelo educativo en las clases presenciales. El problema por solucionar fue adoptar -con calidad y celeridad- éste a la modalidad en línea para atender a los casi 6,000 alumnos y, posteriormente, expandir esta experiencia a los otros dos Campus del país. Así el objetivo principal de esta intervención fue transitar el modelo educativo, centrado en la persona, de una modalidad presencial áulica a una remota. Para lograr lo anterior la Vicerrectoría Académica y de innovación educativa desarrolló una estrategia que inició el 17 de marzo del 2020 creando el Comité Apolo 21 integrado por miembros de la Escuela de Pedagogía, del Centro de Innovación Educativa (CIE), del Centro de Alumnos (SMART), de la Dirección Institucional de Proyectos (DIP) y Tecnologías de la Información (TI). Así, Apolo 21 inició sus acciones trabajando en proyectos específicos a través de misiones. Empezó con la Misión “Luna”, en donde se capacitaron a 885 profesores en temas de integración de la tecnología a los procesos docentes. Misión “Marte”, cuyo objetivo fue desarrollar un sitio web que pusiera a disposición de los profesores materiales que apoyaran su labor. Misión “Júpiter” tuvo como objetivo ampliar este proyecto del Campus México a los otros Campus: Aguascalientes y Guadalajara. Con la conclusión de esta Misión el Comité Apolo 21 integró a personas de los tres Campus.

Palabras clave:

Educación superior, innovación educativa, modalidad en línea, formación docente, atención personalizada

ABSTRACT

Universidad Panamericana, Campus México, until the contingency caused by SARS-CoV-2 based its educational model on face-to-face classes. The problem to be solved was to adopt - with quality and speed - the modality face to face to the online modality to serve the almost 6,000 students and, later, expand this experience to the other two Campuses in the country. Thus, the main objective of this intervention was to move the educational model, centered on the person, from a classroom modality to a remote one. To achieve the above, the Academic Vice-rectory developed a strategy that began on March 17, 2020, creating the Apolo 21 Committee made up of members of Escuela de Pedagogía, Centro de Innovación Educativa (CIE), Centro de Alumnos (SMART), Dirección Institucional de Proyectos (DIP) and Tecnologías de la Información (TI). Thus Apolo 21 began working on projects with specific objectives called missions. In the Mission "Moon" were trained 885 teachers on issues of integrating technology into teaching processes. In Mission "Mars" was to develop a website that would make materials available to teachers to support their work. Mission "Jupiter" had the objective of expanding this project of the Mexico City Campus to the other Campuses: Aguascalientes y Guadalajara. With the conclusion of this mission, the Apolo 21 Committee integrated people from the three Campuses to the team. The above allowed the next mission to achieve 2,736 trainings.

Keywords:

Higher education, educational innovation, online modality, teacher training, personalized attention

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Panamericana (UP) tiene “la convicción de que la educación de cada persona individualmente considerada es la mejor manera de propiciar el auténtico desarrollo de la sociedad” (López de Llergo en Llergo y Nicolás, 2018, p.58). Por ello la educación centrada en la persona es una nota distintiva en todas las actividades de la UP incluso la docencia, que ha permitido la formación en las aulas hasta antes de la situación que dio origen a la generación de esta práctica educativa innovadora:

La situación a la que nos referimos es el cierre de las instalaciones universitarias en México, a causa de la pandemia provocada por el SARS-CoV-2, en marzo de 2020.

El ciclo académico 2020 se vio interrumpido en su modalidad presencial en todos los niveles educativos y sistemas de educación a lo largo del mundo. Millones de docentes y estudiantes debieron reaprender una nueva manera de acceder al conocimiento y de interactuar en el ciberespacio. Incluso los más resistentes a la cultura digital tuvieron que involucrarse en

este proceso de aprendizaje y apropiación tecnológica (De Vincenzi, 2020).

Es así como la UP, institución de educación superior con un modelo presencial en contigüidad tuvo que, de manera repentina, integrar a los procesos docentes herramientas tecnológicas que mediaran estos. Ello implicaba, para los profesores universitarios reajustar, de un día a otro, las estrategias y recursos de acuerdo con las nuevas condiciones, lo planeado en el syllabus y el modelo institucional.

Es indudable que desde finales del siglo pasado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ya eran parte de la cultura universitaria, sin embargo, con el repentino fenómeno de la pandemia del COVID 19 el uso de éstas dejó de ser opcional para convertirse en recurso obligado en el proceso docente.

Para una acción de transformación en los procesos docentes se requirió, de manera inmediata, desarrollar una estrategia que atendiera a la contingencia y a la continuidad del modelo educativo. Dicha estrategia inició con un trabajo indagatorio, de diagnóstico que permitiera conocer las necesidades de los profesores y los estudiantes en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje mediados por la tecnología. Ello permitió identificar el entorno de operación docente y construir una propuesta de intervención.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

Ahora bien, la UP a pesar de trabajar bajo la modalidad presencial en un 92% en licenciatura y 99% en posgrado ya contaba con tecnologías para apoyar los procesos docentes, sin embargo, el uso de éstas estaba limitado a procesos de gestión en donde se ha utilizado un *Enterprise Resource Planning* (EPR) o sistema de gestión de la información, el cual funciona para la administración escolar, una plataforma de servicios de comunicación y colaboración y un sistema de gestión del aprendizaje (por sus siglas en inglés LMS).

Lo anterior permitió que el proceso de adaptación de la actividad docente presencial a la modalidad en línea tuviera un apoyo institucional en la dimensión tecnológica. Sin embargo, el reto estaba en cómo lograr que los profesores integraran dicha tecnología a sus prácticas cotidianas manteniendo la excelencia académica y el trato personal que caracteriza a la institución. Es así como el problema a resolver no estaba en la tecnología, sino en cómo

aprovechar esta con celeridad para migrar a la modalidad en línea, todo ello para atender a los casi 15,000 alumnos de los Campus Aguascalientes, Guadalajara y México.

Así se conformó un grupo interdisciplinario, interdepartamental (en una primera fase) e Intercampus (en una segunda fase) que atendería a la principal necesidad identificada a partir de un diagnóstico sobre cómo estaban viviendo tanto docentes como estudiantes el cambio en la modalidad. Dicho diagnóstico reveló la necesidad de apoyo y formación del profesorado en relación con el uso de tecnologías y estrategias para las sesiones en línea.

De ahí la pertinencia de conformar el Comité Apolo 21 que inició sus actividades buscando conocer las prácticas de los profesores universitarios como base para encarar los retos de asumir de manera inmediata la impartición de sesiones en línea con el paso de una docencia cara a cara a una docencia mediada por la tecnología. Así, este trabajo tiene por objetivo mostrar la estrategia institucional implementada para la transición de un modelo de docencia áulico a uno en posiciones remotas mediado por la tecnología.

Figura 1. Logotipo de Apolo 21



3. OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA Y DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El objetivo general de esta estrategia institucional es transitar el modelo educativo –que se basa en la excelencia académica y la exigencia humana– de la modalidad presencial áulica a la modalidad remota.

Para lograrlo ha sido necesario atender a los siguientes objetivos específicos: diagnosticar las necesidades de formación de los docentes, capacitar a los profesores de acuerdo con dichas necesidades y dar seguimiento puntual a las dudas que los docentes manifiestan, todo ello para continuar brindando a los estudiantes una docencia de calidad, a la par del acompañamiento por parte de los asesores universitarios. Ello se ha logrado a partir de la siguiente experiencia:

La Vicerrectoría Académica y de Innovación Educativa fue el área en donde se origina la

idea de conformar un equipo interdisciplinario e interdepartamental para responder a la pregunta: ¿cómo logramos seguir manteniendo la calidad académica que nos caracteriza? Así, la estrategia se configuró por etapas, iniciando el 17 de marzo del 2020.

En la primera etapa se buscó atender a la emergencia de darle continuidad al ciclo que ya había iniciado en enero del 2020 y que concluía en mayo. Para ello se capacitó en una semana a los profesores, de tiempo completo y asignatura, sobre el uso de algunas plataformas de videoconferencia que les permitieran seguir impartiendo las clases en línea.

En la segunda etapa se continuó la capacitación de profesores y se impulsó la asesoría universitaria personal en modalidad remota, se capacitaron asesores y se lanzó la página web Intercampus de asesoría académica por parte del Centro de Alumnos (SMART).

En la tercera etapa se creó Apolo 21, el Comité de Apoyo Profesional para la Docencia *Online* del Siglo 21, el cual utiliza la metáfora del universo y sus elementos como narrativa del espacio. Dicho comité se integró, en una primera fase, por miembros de la Escuela de Pedagogía, del Centro de Innovación Educativa (CIE), del Centro de Alumnos (SMART), de la Dirección Institucional de Proyectos (DIP) y Tecnologías de la Información (TI).

Para dar orden a las acciones de Apolo 21 se conformaron los siguientes comités: evaluación, tendencias, capacitación, comunicación y seguimiento. El objetivo del equipo de evaluación es por un lado valorar el impacto de las acciones de Apolo 21 y por el otro identificar las necesidades de formación de los docentes, a partir de conocer la opinión tanto de estudiantes como profesores sobre las clases en línea y de estos últimos la apreciación sobre la capacitación y la asesoría recibida. Aunado a ello, el grupo de tendencias busca identificar las tecnologías y estrategias didácticas que están impactando a nivel internacional, nacional y local en el aprendizaje bajo esta modalidad. La información generada de estos dos grupos de trabajo es insumo para el equipo de capacitación, cuya consigna es desarrollar los cursos tanto sincrónicos como asincrónicos que se ofrecen a los profesores. Al equipo de comunicación se le ha encomendado divulgar los recursos y el trabajo del Comité Apolo 21. Por último, el comité de seguimiento es el que apoya en la coordinación del trabajo de cada comité.

Figura 2. Áreas que integran el Comité Apolo 21 y los comités de trabajo



Apolo 21 ha trabajado desde su origen con objetivos concretos a través de proyectos llamados misiones. La primera misión se le denominó Luna, cuyos objetivos fueron: 1) brindar capacitaciones a los profesores con el fin de optimizar las competencias docentes y tecnológicas para impartir docencia en línea de calidad y centrada en el alumno, 2) realizar un diagnóstico sobre las plataformas, repositorios, sistemas de videoconferencia y aplicaciones, utilizadas en la universidad, con el objetivo de evaluar la funcionalidad y eficacia, 3) proponer las mejores plataformas para potenciar la docencia en línea y 4) presentar las mejores prácticas e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Esta Misión ya ha sido completada.

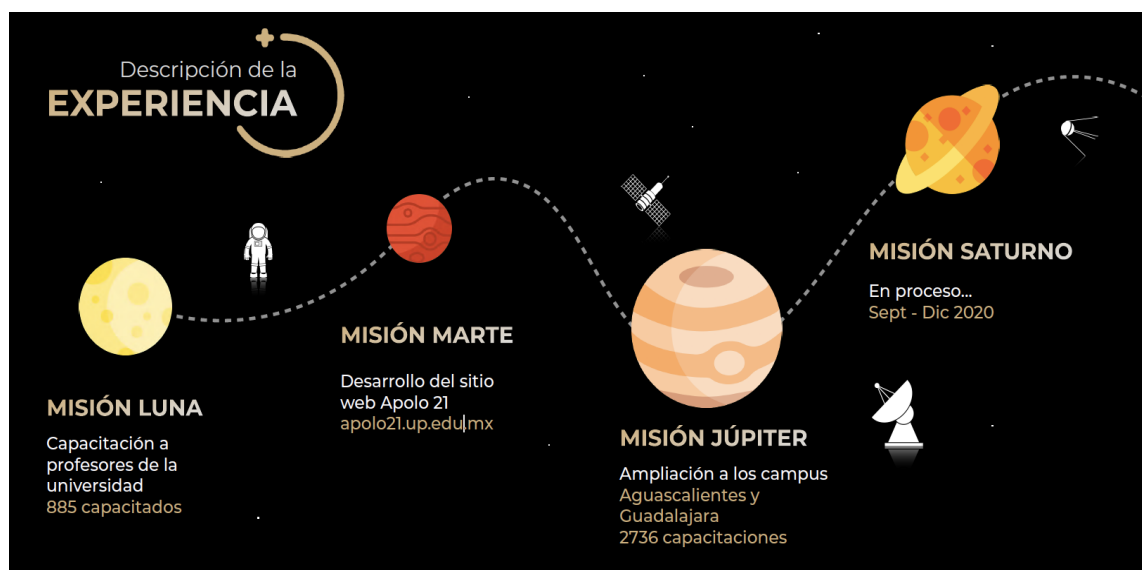
La segunda misión fue Marte, con el siguiente objetivo: crear un sitio web que sirviera como un espacio virtual en donde se centralizan los recursos disponibles de la UP, Campus México, relacionados con la enseñanza en línea, con el fin de que el profesor acceda a lo que hay disponible para él. Para poder consultarlos se puede acceder a la siguiente dirección electrónica <http://apolo21.up.edu.mx/>. Otro acierto de esta Misión fue el convenio que se hizo con *Coursera* <https://www.coursera.org/> para que tanto profesores como estudiantes pudieran acceder a los

cursos que se ofrecen en esta plataforma. Aunado a lo anterior se creó el correo apolo21@up.edu.mx en donde se reciben los comentarios, dudas y peticiones de los profesores.

La tercera misión llamada Júpiter, tuvo como objetivo principal ampliar este proyecto de Campus México a otros Campus del país: Aguascalientes y Guadalajara. Como objetivos particulares se propusieron: 1) integrar el talento humano de los otros dos Campus de la universidad para generar una propuesta educativa de enseñanza en línea personalizada y centrada en el alumno para todas las sedes, 2) actualizar el sitio web con recursos de los tres Campus, 3) capacitar a los profesores de los 3 Campus y 4) elaborar recomendaciones para el regreso a clases. Esta Misión concluyó con éxito en el mes de agosto: actualmente en el proyecto Apolo 21 se cuenta con 13 personas involucradas, 9 de Campus México, 3 de Guadalajara y 2 de Aguascalientes; un sitio web enriquecido; 2,736 sesiones cursadas tomadas de modo remoto por los profesores de 3 los Campus durante el verano; por último, mencionar que se realizaron recomendaciones para el regreso a clases, tanto para alumnos como para profesores.

En el mes de septiembre de 2020 se inició la Misión Saturno, la misión del compromiso, la cual tiene como objetivo dar continuidad a algunas acciones llevadas a cabo en las otras misiones como, por ejemplo: la actualización del sitio web, la evaluación de los servicios de Apolo 21, el acompañamiento a los profesores para las clases en línea y se agrega el análisis y propuestas sobre sistemas y procesos óptimos de evaluación en línea y la preparación de la proyección 2021.

Figura 3. Misiones, temporalidad y resultados numéricos de las mismas



4. RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación, se enuncian algunos de los resultados obtenidos a partir de este proyecto.

En el mes de marzo y abril se capacitaron un total de 885 profesores capacitados en los Campus México y Guadalajara. Dicha capacitación vio sus frutos en los resultados de la evaluación final de profesores del ciclo enero-mayo, en donde se identificó que el promedio global institucional fue de 9.34, siendo mejor que el del año anterior de 9.22.

Por otro lado, en relación con la asesoría universitaria impartida de manera remota durante el mes de abril-mayo 2020 (Campus México) se tuvieron 4,523 sesiones y la evaluación de éstas por parte de los estudiantes fue de 9.37 en el semestre enero-mayo, evaluación que también fue mayor a la del año anterior que fue del 9.1. Pasando al verano, la evaluación de los alumnos a los profesores en el Campus México fue de 9.34, lo que implica mantener el resultado obtenido durante el semestre inmediato anterior, en este periodo los profesores tomaron un total de 2,736 cursos. En relación con convenio con *Coursera* se tuvieron 2,338 inscripciones a los cursos ofrecidos por esta plataforma lo que implicó 7,252 horas en cursos.

Figura 4. Resultados de la Misión Luna y Marte



En cuanto al alcance se puede rescatar: el cambio en la modalidad manteniendo el modelo educativo, la capacitación de los profesores, el desarrollo de materiales y recursos y el seguimiento personalizado tanto de profesores como de alumnos.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Para medir el impacto que han tenido las capacitaciones de verano con los profesores de los tres Campus de la UP se aplicó una Evaluación de Satisfacción Intermedia tanto a profesores como a alumnos. El objetivo de dicha evaluación fue doble: conocer cómo fue su experiencia en el curso y como han implementado lo aprendido en sus clases a partir de agosto de 2020. Las respuestas nos dieron datos que nos permitieron conocer cuantitativamente y cualitativamente el impacto que se tuvo en los profesores capacitados, así como saber qué esperaban de las futuras capacitaciones, los profesores ya capacitados y los que aún no se habían capacitado. En la encuesta participaron 509 profesores de los tres Campus, en el siguiente porcentaje: México 74.1%, Guadalajara 18.3% Aguascalientes 8.3%.

Por lo que se refiere a los resultados cuantitativos, se observó que el 48.2% considera que le han servido mucho los contenidos integrados en las capacitaciones y el 46.7% que le han servido los contenidos que revisaron en las capacitaciones. En total un 94.9% de los profesores consideran que la capacitación le aportó a su práctica docente.

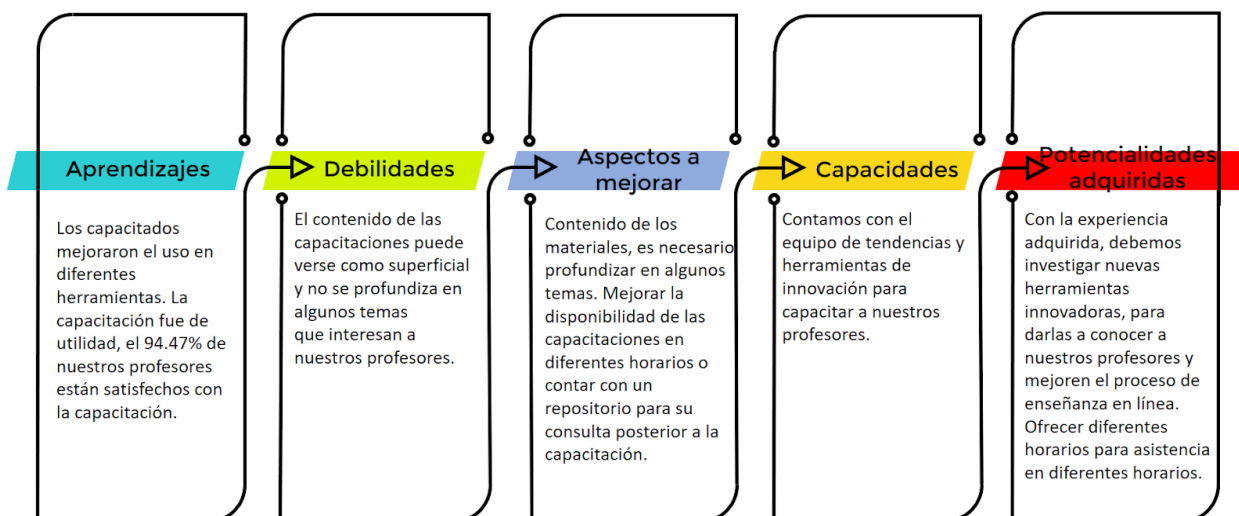
Se analizaron también los comentarios cualitativos de la encuesta, los cuales arrojaron unos datos importantes. El 94.47% de los profesores aportaron comentarios positivos, sin embargo, el 5.53% comenta que es importante reforzar: la profundidad y simplicidad de los temas vistos ya que persisten dudas, comentan que la enseñanza es superficial y el proceso para acceder a los recursos no es inmediato, no hay disponibilidad de horarios y por la carga de trabajo es complicado asistir a las capacitaciones, de igual forma proponen más temas para poder conocer otras herramientas de las que actualmente ya conocen. Las dificultades a las que se enfrentan en sus clases en línea principalmente son los problemas tecnológicos (47.43%) es decir, desde problemas con la conexión a internet tanto del alumno como del profesor, adaptación del contenido a formatos digitales y a los retos que se enfrentan al usar nuevas tecnologías. En cuanto a la interactividad de los alumnos (34.78%) es difícil captar el espíritu del grupo sobre todo cuando la mayoría de ellos no prenden su cámara, provocando desmotivación al profesor por estar hablando con una pantalla, otros (13.44%).

Figura 5. Resultados de la encuesta de Satisfacción Intermedia (Misión Saturno)

Encuesta Satisfacción Intermedia (profesores capacitados en verano)										
Campus	Tipo de comentarios		Dificultades en clases en línea				Temas de interés			
	Positivos	Negativos	Problemas tecnológicos	Interactividad de los alumnos	Otros	Ninguno	Nuevas herramientas	Reforzar lo aprendido	Otros	Ninguno
AGS	7	0	3	1	2	1	4	1	1	1
GDL	33	0	16	2	8	6	23	3	3	3
MEX	199	14	101	85	24	4	157	35	6	16
Total	239	14	120	88	34	11	184	39	10	20
%	94.47%	5.53%	47.43%	34.78%	13.44%	4.35%	72.73%	15.42%	3.95%	7.91%

Con base en los resultados obtenidos realizamos un análisis sobre nuestras fortalezas, debilidades, aspectos a mejorar y capacidades. Los resultados son los siguientes: en cuanto a las fortalezas se observó que los profesores capacitados mejoraron en el uso de herramientas para dar sus sesiones, también mejoraron su labor como docentes, implementando nuevas estrategias de enseñanza en sus clases virtuales. La capacitación fue de utilidad, ya que el 94.47% de nuestros profesores están satisfechos con la capacitación. En cuanto a las debilidades, algunos profesores señalaron que el contenido de las capacitaciones puede verse como superficial y no se profundiza en algunos temas. De lo anterior se desprende que se deberá de mejorar el contenido de los materiales y profundizar en algunos temas. Así mismo, mejorar la disponibilidad de las capacitaciones en diferentes horarios o contar con un repositorio para su consulta posterior a la capacitación. En cuanto a capacidades, contamos con el equipo de tendencias y herramientas de innovación para capacitar a nuestros profesores. En definitiva, con la experiencia de la capacitación en el verano del 2020, es necesario investigar nuevas herramientas innovadoras, para que nuestros profesores mejoren su proceso de enseñanza en línea. Adicional a esto, ofrecer diferentes horarios.

Figura 5. Análisis de la encuesta de Satisfacción Intermedia (Misión Saturno)



6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE APOLO 21

Debemos promover la motivación a los alumnos capacitando a los profesores para mejorar el uso de aplicaciones más dinámicas. Apolo 21 deberá identificar nuevas herramientas que sean fáciles y de rápida aplicación. Es importante considerar la opción de capacitar nuevamente en las herramientas ya vistas en verano 2020, ya que a la hora de la práctica durante el semestre surgen dudas o problemas en la aplicación. Por último, se debe considerar la apertura de diferentes horarios para adaptarse a la disponibilidad de los profesores o algunos tutoriales que le permitan al profesor que no pudo asistir a la sesión consultar los contenidos de la misma.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Rectoría de Campus México, al Comité Intercampus Académico y a la Rectoría General por haber confiado en este proyecto. Nuestro reconocimiento a los profesores de los tres Campus de la universidad que se han capacitado con esfuerzo y dedicación. Agradecemos a los alumnos de todo el sistema panamericano por su comprensión e impulso en la transición al modo *online*. Por último, queremos brindar reconocimiento a cada uno y a cada una de las personas que integran Apolo 21; juntos hemos hecho posible este gran proyecto que es un paso más en el ecosistema de la innovación educativa de la Universidad Panamericana.

8. REFERENCIAS

De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19, *Debate Universitario*, 8(16), 1-7.

<http://portalreviscion.uai.edu.ar/ojs/index.php/debateuniversitario/rt/printerFriendly/238/242>

Llargo, F. y Nicolás, M. (2018). *La filosofía educativa de la Universidad Panamericana. Exigencia académica, Excelencia humana*. México: Universidad Panamericana.

APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE –SERVICIO, EN CONTEXTO COVID-19, COMO UNA HERRAMIENTA PARA FORTALECER LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Yohana Maricela Yaguana Castillo

Magíster/Universidad Técnica Particular de Loja/jmyaguana@utpl.edu.ec/Ecuador

Luis Mario Valarezo Cambizada

Magíster/ Universidad Técnica Particular de Loja /lmvalarezo@utpl.edu.ec/Ecuador

Alicia Valeria Sánchez Tecuat

Licenciada/ Universidad Técnica Particular de Loja /avsanchez3@utpl.edu.ec/Ecuador

RESUMEN

El contexto educativo actual se ha visto influenciado por cambios notables acorde a la realidad del comportamiento de la pandemia COVID -19 a nivel mundial, esto ha provocado que se ejecuten prácticas pedagógicas innovadoras. Este presente trabajo, nace desde los componentes de Desarrollo Espiritual y Humanismo, Universidad y Cultura de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Se utilizó la metodología Aprendizaje – Servicio (ApS) donde 97 estudiantes fueron los actores principales de su aprendizaje en espacios reales e innovadores, que combinaron los contenidos curriculares con el servicio a la comunidad para mejorarla. El objetivo fundamental que se persigue es el aplicar el ApS en el desarrollo de proyectos sociales encaminados a la responsabilidad social en el entorno sociocultural durante la pandemia, durante el periodo abril agosto 2020. Se crearon 12 equipos de trabajo virtual que integran las tecnologías en los procesos de diseño y desarrollo, y apoyándose en recursos digitales. Se aplicó el cuestionario de habilidades sociales, los cuales fueron cumplimentados de forma anónima y voluntaria. Participaron del desarrollo de las actividades didácticas y lúdicas 183 personas, creando para ellos 35 recursos educativos tecnológicos. Los resultados señalan que la gran mayoría de los estudiantes desarrollaron las habilidades sociales como: autoestima, toma de decisiones, asertividad, empatía, trabajo en equipo y responsabilidad y el 70% aplicaron el conocimiento y la experiencia adquirida en el aula de clase. Estos hallazgos enfatizan la importancia del ApS para la mejora de los aprendizajes universitarios y la puesta en práctica en beneficio de la Comunidad.

Palabras clave:

Responsabilidad social, educación superior, aprendizaje -servicio, experiencia, innovación

ABSTRACT

The current educational context has been influenced by notable changes according to the reality of the behavior of the COVID -19 pandemic worldwide, this has caused innovative pedagogical practices to be carried out. This present work is born from the components of Spiritual Development and Humanism, University and Culture of the Particular Technical University of Loja (UTPL). The Learning - Service (ApS) methodology was used where 97 students were the main actors of their learning in real and innovative spaces, which combined the curricular contents with the service to the community to improve it. The main objective pursued is to apply the SL in the development of social projects aimed at social responsibility in the sociocultural environment during the pandemic, during the period April-August 2020. 12 virtual work teams were created that integrate technologies in the design and development processes, and relying on digital resources. The social skills questionnaire was applied, which were completed anonymously and voluntarily. 183 people participated in the development of educational and recreational activities, creating 35 technological educational resources for them. The results indicate that the vast majority of students developed social skills such as: self-esteem, decision-making, assertiveness, empathy, teamwork and responsibility, and 70% applied the knowledge and experience acquired in the classroom. These findings emphasize the importance of SL for the improvement of university learning and implementation for the benefit of the Community

Keywords:

Social responsibility, higher education, learning - service, experience, innovation

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

A través de la identidad católica de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), se propone fortalecer a los estudiantes mediante la continua formación integral. Juan Pablo II, exhorta a las universidades a proclamar el sentido de la verdad como parte de un valor fundamental para el cuidado de la libertad, la justicia y la dignidad del hombre, por ello, la importancia de integrar en todos los campos del saber el servicio como dando resultado un espíritu de inteligencia y amor:

“cuyo Espíritu de inteligencia y de amor da a la persona humana la capacidad de encontrar con su inteligencia la realidad última que es su principio y su fin, y es el único capaz de dar en plenitud aquella Sabiduría, sin la cual el futuro del mundo estaría en peligro” Juan Pablo II (1990).

Ofertando componentes que promueven el Humanismo de Cristo, se encuentra la materia de Humanismo, Universidad y Cultura, misma que por su naturaleza, ofrece las condiciones para motivar a los estudiantes a que, a través de la responsabilidad social, adquiera habilidades sociales y competencias profesionales que impulsen su desarrollo. Pedagógicamente, es como se plantea la metodología de aprendizaje servicio como:

“una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. Centre promotor d’aprenentatge servei (s/f).

Bajo este contexto, es como dentro de la UTPL, se tiene la iniciativa de que el estudiante genere espacios de responsabilidad social que aporten al desarrollo social como a la formación integral. Empleando el pensamiento crítico, los estudiantes trabajan en equipo para analizar su entorno y a partir de las necesidades detectadas, crear propuestas de atención a las mismas. Una vez que se tienen las propuestas, se proceden a analizar la viabilidad y sostenibilidad, así como los recursos necesarios que requerirán para la ejecución, considerando como mayor recurso: la voluntad, el amor, utensilios y herramientas que ellos poseen.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

Actualmente, el mundo atraviesa la crisis sanitaria a causa del COVID-19, misma que ha provocado la construcción de nuevas estrategias para adaptar las actividades cotidianas de la sociedad. La educación presencial, no ha sido la excepción.

La Universidad Técnica Particular de Loja, cuenta con la educación bimodal, la cual facilita la adaptación de docentes y estudiantes de modalidad presencial a un escenario virtual, en donde se presenta el reto de interactuar y encontrar los métodos adecuados para romper barreras físicas y de distancia que puedan perjudicar actividades sociales.

Con la intención de enfrentar los desafíos actuales, se plantea que la metodología de aprendizaje- servicio sea una herramienta que fortalezca la responsabilidad social en los universitarios, de primer ingreso, que cursan el componente de Humanismo, Universidad y Cultura, después de todo “La dicotomía debe poder resolverse, porque no podemos renunciar ni a la competencia ni a la solidaridad. Como dice la filósofa Adela Cortina, hay que sumar ambos anhelos para resolver la antinomia” (Batlle, 2013, p. 18).

De acuerdo a un diagnóstico previo de la materia de Humanismo, Universidad y Cultura, se cree oportuno alcanzar los objetivos que la misma se plantea, adaptando la metodología aprendizaje- servicio a las condiciones que la pandemia impone. Ya que “en la actualidad nadie duda de la importancia del conocimiento para el desarrollo humano y social. A nivel internacional se reconoce que la inversión en la Educación Superior es un elemento clave para la construcción de una sociedad más justa y sostenible” (UNESCO, 2009).

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Aplicar la metodología aprendizaje-servicio (APS) en el desarrollo de proyectos sociales encaminados a la responsabilidad social en un entorno sociocultural, durante la pandemia COVID-19, con estudiantes de los componentes Desarrollo Espiritual I y Humanismo, Universidad y Cultura, de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), durante el periodo académico abril-agosto 2020.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar la metodología aprendizaje–servicio (APS) en la elaboración de proyectos sociales.
- Identificar las habilidades de los estudiantes universitarios en el desarrollo de proyectos sociales en línea.
- Valorar la utilidad interdisciplinaria de la metodología aprendizaje – servicio en otras carreras.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE – SERVICIO (ApS), EN CONTEXTO DE LA COVID –19.

La crisis mundial provocada por la COVID-19, hizo que organismos e instituciones de toda índole, se planteen nuevas metodologías, innoven en sus procesos y rutinas y las adapten al escenario virtual. Dicho contexto, les permitió transformar, reajustar, replantear y buscar nuevas formas de realizar lo que antes hacían de manera presencial.

En el caso de las Instituciones de Educación Superior, dedicadas a impartir educación presencial, emplearon un nuevo modelo de educación denominado: «presencialidad remota», que hace referencia al término «*Emergency Remote Teaching*», un formato usado cuando la educación no puede ser presencial o híbrida, por una situación de catástrofe o crisis, pero una vez que se solucione se vuelve al formato antiguo, empero de forma temporal, se aprovecha tecnología multimedial o audiovisual sin llegar a ser enseñanza-aprendizaje en línea (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020).

El formato antes mencionado, también fue establecido por la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) y trastocó actividades y procesos que se realizaban de forma anual y cumpliendo con una estructura fija. Un ejemplo de ello, es lo ocurrido con el proyecto «Actividades Sociales» de las asignaturas Desarrollo Espiritual I y Humanismo, Universidad y Cultura, que tuvo que adaptarse al entorno virtual para cumplir con su objetivo, ayudar a sectores desfavorecidos de la sociedad a través de la metodología aprendizaje-servicio (APS); propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto

bien articulado, donde los participantes aprenden a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

En este contexto, el proyecto trasladado a la virtualidad, se desarrolló en cuatro fases:

Fase 1: Organización

La primera parte de la implementación de la metodología APS, consistió en la socialización del proyecto a 97 estudiantes de las asignaturas Desarrollo Espiritual I y Humanismo, Universidad y Cultura, quienes al inicio demostraron poca motivación para desarrollar trabajos colaborativos, dinámicos y creativos, debido a sus malas experiencias en este tipo de trabajos, a esto se sumaba que la mayor parte de los miembros del equipo no se comprometen en colaborar con el trabajo por equipos.

El rol de los tres docentes implicados en este proyecto fue vital y sustancial, ya que dependía de su habilidad y experiencia, inspirar y contagiar a los estudiantes el entusiasmo por este tipo de trabajos adaptados a la modalidad virtual.

Fase 2: Planificación

Una vez socializado el objetivo de la actividad, se procedió a planificar y buscar con los estudiantes los mejores canales, espacios, herramientas y estrategias para llegar a las personas, sin que esto implique acercamiento o aglomeración. En este sentido, se aplicaron técnicas como la lluvia de ideas y Pecha Kucha, fruto de ellas, resultaron 12 proyectos sociales.

En esta fase, estudiantes y docentes se capacitaron sobre el uso de tecnologías y plataformas que permitieran realizar la APS de manera virtual. En esta parte fue importante el apoyo del proyecto Ascendere, cuyo objetivo es trabajar y agrupar aquellas iniciativas que potencien las competencias de los docentes a través de la innovación académica e investigación sobre las nuevas metodologías de educación y uso de las TIC.

Fase 3: Desarrollo y Ejecución

Durante la fase de desarrollo y ejecución, los estudiantes pusieron en marcha 12 iniciativas, dichas iniciativas, fueron propuestas desde su experiencia y vivencia adquirida durante la pandemia y su vida.

La Tabla 1, muestra los proyectos y objetivos desarrollados por los estudiantes.

Tabla 1 – Proyectos propuestos y desarrollados por los estudiantes

Nombre del proyecto	Objetivo	Disponible en
Ahí viene la policía	Reflexionar sobre la labor que cumplen , respecto a las normas dictaminadas por las autoridades de Loja, Ecuador, a propósito de la pandemia COVID-19.	https://n9.cl/xmx3
Cómo cuidar nuestro planeta	Promover una cultura ambiental que permita el establecimiento de buenos hábitos y actitudes en los niños de educación básica sobre el cuidado y conservación del medio ambiente.	https://n9.cl/xmx3
Juntos para Ayudar	Contribuir con las necesidades prioritarias de las familias lojanas durante el periodo de la pandemia.	https://n9.cl/xmx3
Perritos de la calle	Fomentar el cariño y cuidado de los canes desprotegidos de la ciudad de Loja a través de campañas informativas, durante la pandemia.	https://n9.cl/xmx3
Medicina para el alma	Motivar e incentivar una conciencia de reflexión durante la pandemia por medio de mensajes motivacionales.	https://n9.cl/xmx3
Juega y aprende	Crear estrategias pedagógicas a través de la metodología lúdica, la recreación y el juego como proceso de aprendizaje para los niños de entre 5 y 7 años de la ciudad de Loja.	https://n9.cl/xmx3
La corona de pandemia	Socializar e informar a través de redes sociales sobre la COVID-19, para así evitar el aumento de contagios.	https://n9.cl/xmx3
Universitarios Solidarios	Brindar ayuda psicológica a los ciudadanos lojanos durante la pandemia provocada por la COVID-19.	https://n9.cl/xmx3
Alfabetización para todos	Incentivar y persuadir a personas que carecen de alfabetización sobre la	https://n9.cl/xmx3

importancia de la lectura para mejorar la calidad de vida por medio de una participación conjunta.

Aprendiendo del adulto mayor	Donar insumos de bioseguridad para impedir que los contagios continúen aumentando en uno de los centros geriátricos de Loja.	https://n9.cl/xmx3
Sonrisas Inclusivas	Realizar una contribución económica para ayudar a las hermanas Servidoras del Señor, para solventar gastos de educación, servicios básicos y alimentación de las personas internas.	https://n9.cl/xmx3

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos, (2020).

Fase 4: Evaluación y Cierre

Finalmente, durante la última etapa, se desarrollaron cuestionarios, rúbricas y check list para medir el impacto de la actividad en los estudiantes.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

La UTPL pese a ser pionera en la educación a distancia a nivel latinoamericano, y ante la situación el COVID -19 se tuvo que adaptar a la realidad contemporánea a nivel mundial y desarrollar adaptaciones curriculares utilizando recursos interactivos como también a explorar nuevas formas de enseñar y aprender en línea. Los estudiantes se encontraban ubicados en diferentes localizaciones geográficas de la ciudad y provincia de Loja, logrando interactuar en los procesos de enseñanza – aprendizaje a través de la red, para lo que se plantearon acciones de intervención académicas solidarias que se reconocen como factibles.

El estudiante durante todo el desarrollo de esta propuesta virtual cumplió un papel predominante, ya que son ellos quienes plantearon las innovaciones pedagógicas que se desarrollaron con el fin de fortalecer su formación y desarrollo de competencias éticas.

Presentamos los resultados obtenidos agrupados por habilidades sociales (asertividad, autocontrol, comunicación, liderazgo, organización y otras) con su respectiva frecuencia de los participantes en la investigación. En la Tabla 1 quedan recogidos los datos obtenidos luego de la

aplicación del cuestionario Habilidades Sociales, (HH. SS) del Dpto. de Orientación – I.E.S. Sem Tob.

Tabla 1 – Habilidades sociales desarrolladas

Género	Asertividad	Autocontrol	Comunicación	Liderazgo	Organización	Otras
Femenino	1	2	23	15	15	3
Masculino	3	1	18	9	7	
Total	4	3	41	24	22	3

Fuente: Autores (2020)

Los estudiantes han considerado que esta metodología, desde el punto de vista curricular, les ha permitido un mayor dominio del contenido de la asignatura y actitudes más positivas hacia el aprendizaje y trabajo comunitario. Un 43% manifiesta que adquiere habilidades comunicativas que le permiten expresar de forma adecuada lo que siente, piensa y quiere, como también se evidencia las habilidades sociales: 25% liderazgo y 22% organización como destrezas que les han permitido inspirar a los miembros de su equipo a hacer un mejor trabajo y comunicar sus objetivos e intenciones de forma organizadas.

Se les cuestionó, lo asociado a todo lo manifestado por los estudiantes al inicio, sobre los obstáculos que a ellos se les presentó como: mala conexión de internet y consecuencias del COVID -19 para poder obtener aquellas competencias que son importantes para su vida personal y profesional; y que se encuentran relacionadas el uso de la memoria, la atención, percepción y creatividad. En la tabla 2 se puede observar la categorización de dichas habilidades cognitivas afines con la carrera de cada estudiante participante.

Tabla 2 – Habilidades cognitivas desarrolladas

Carreras	Autoestima	Manejo de conflictos	Pensamiento creativo y crítico	Toma de decisiones	Trabajo en equipo	Otras
Adm. Empresas				2		
Artes Visuales			1		2	
Bioquímica y Farmacia	2	2	4	3	28	4
Comunicación Social		2		1	4	
Derecho				1		
Economía					1	1
Enfermería		1	2	4	8	1

Finanzas					3	
Geología	1		2		1	
Gestión Ambiental	2			6	4	
Ingeniería Civil					1	
Ingeniería Química					2	
Telecomunicaciones					1	
Total	2	8	9	17	55	6

Fuente: Autores (2020)

Los resultados obtenidos reflejan la necesidad de trabajar con las habilidades cognitivas como la autoestima, manejo de conflictos, pensamiento reflexivo y crítico, tal como era la iniciativa inicial y como parte de la reflexión final de los estudiantes que indican que tiene poco interés en trabajar en estos aspectos transversales. Sin embargo, se enfatiza que el 57% de los estudiantes de 10 carreras presenciales alcanzaron desarrollar un trabajo cooperativo y en equipos virtualmente, asumiendo cada uno de sus miembros el rol asignado y recibiendo una retroalimentación positiva y sistemática.

Además, se puede observar como la actitud y la motivación son factores determinantes en la adquisición de estas competencias del ser humano.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

La aplicación de metodología Aprendizaje – Servicio en el aula permite vincular los contenidos teóricos a la práctica y en escenarios reales con la colectividad.

Como parte de los logros significativos alcanzados se puede evidenciar el fortalecimiento de los valores, un pensamiento crítico y responsable que se promueven con la aplicación del ApS de forma virtual en cada uno de los estudiantes UTPL como también en los beneficiarios niños, jóvenes y adultos. Desde la experiencia del proyecto, luego del desarrollo de cada una de las fases plantea los estudiantes pudieron comprender mejor en qué consiste esta metodología activa y su alcance, para poderla aplicarla posteriormente en su entorno profesional acompañada del uso de la tecnología y recursos como el ZOOM y redes sociales, interactuaron entre sí e hicieron suyos los aprendizajes enseñados en clase.

También los estudiantes desarrollaron en el aula competencias básicas enfocadas en saber exponer sus propias ideas y razones sobre la experiencia realizada, el poder identificar aquellos valores significativos y movilizar su acción de manera coherente con ellos; e interiorizar los aprendizajes no tanto como contenidos sino como formas de aproximarse a la realidad, todo ello trabajado en equipos interdisciplinarios. La mala conectividad de internet en ocasiones que existen en el Ecuador sumado a las consecuencias como cansancio mental, estrés y confinamiento provocaron que los estudiantes de primer ingreso se evidencie la desmotivación e inseguridad para desarrollar proyecto social en línea. El ApS despertó en el estudiante su capacidad de asumir responsabilidades y retos, provocando el aumento de su autoestima y autoeficacia, incrementando habilidades para trabajar en equipos, fomentando la superación a las dificultades presentadas, mejorado la comunicación y se evidenció el aumento de la creatividad en todas las actividades en la creación de 35 recursos didácticos como juegos, página web, infografías, videos didácticos y muros digitales.

Por otra parte, los docentes que orientaron este proceso, consiguieron replantearse procesos de enseñanza que potenciaron el aprendizaje significativo utilizando las TIC y haciendo de sus aulas espacios interactivos y dinámicos. Se dieron cuenta de la importancia que tiene el ApS como metodología activa y su aporte para el desarrollo social es evidente ya que permitió mayor interacción entre docente – estudiante, estudiante - estudiante y estudiante – comunidad. Una de las debilidades detectadas se encuentra relacionada al mayor esfuerzo que involucra el realizar este tipo de trabajos prácticos, el número de preguntas y cuestionamientos incrementan por parte de los estudiantes, lo cual debe asignar un mayor tiempo para el respectivo proceso de acompañamiento y retroalimentación.

Cabe recalcar que dicha experiencia adquirida por los estudiantes de primer ciclo, se ha tenido en cuenta para que sea transferible a otras asignaturas que tengan relación dialéctica con un enfoque interdisciplinario durante los próximos ciclos en componentes transversales de las diferentes carreras que oferta la UTPL. Por otro lado, se debe continuar trabajando de la mano la universidad con la sociedad, con el afán de aportar en el mejoramiento de situaciones actuales que ayuden al desarrollo de nuevos proyectos sociales en beneficio de las personas que lo necesitan.

Para finalizar, luego del análisis de resultados y la vivencia de la experiencia, se concluye que todos los actores internos y externos involucrados están convencidos que la ApS es una estrategia metodológica que brinda un adecuado avance curricular, social y personal.

7. AGRADECIMIENTOS

Extendemos nuestro agradecimiento a todos los estudiantes de las 13 carreras del componente de Desarrollo Espiritual I y Humanismo, Universidad y Cultura por su invaluable participación, como también al personal de la Dirección de Innovación y Formación Docente de la UTPL por su continuo apoyo con el desarrollo de estas buenas prácticas innovadoras.

8. REFERENCIAS

- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Editorial PPC.
- Buchanan, A.M., Baldwin, S., & Rudisill, M. (2002). *Service Learning as Scholarship in Teacher Education*. *Educational Research*, 31(8), 30-36.
- Centre promotor d'aprenentatge servei. (s/f). *Aps aprenentatge servei*. Retrieved 9 noviembre 2020, from <https://aprenentatgeservei.cat/que-es-laps/>
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. En *Educause Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Juan Pablo II. (1990). *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae*.
- Puig, J. M. (2015). (coord.). 11 ideas clave. *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona:Graó.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*

CRECIENDO JUNTOS: EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA EN LA UNIMET

Psic. Neiva Helena Hernández Cordero

Especialista en Responsabilidad social empresarial/Universidad

Metropolitana/nhhernandez@unimet.edu.ve/Venezuela

RESUMEN

El 2012 La Universidad Metropolitana [Unimet] asume un modelo de aprendizaje por competencia, uno de sus ejes académicos transversales es el de responsabilidad social, este contiene nueve competencias que el estudiante debe desarrollar en su carrera. Para la presente experiencia, se trabajó exclusivamente con este eje. La universidad también contempla que cada organismo que hace vida en el campus debe aportar a la RS, a partir de ahí se crea un proyecto de intervención desde la Escuela de psicología, específicamente en el área de psicología social comunitaria. Esto da paso a una intervención investigación con enfoque mixto, desde un paradigma pragmático, que busca responder objetivo general: Construir una intervención participativa desde el área de la psicología social-comunitaria que genere conductas socialmente responsables en personas de una institución educativa de Petare y en los estudiantes de las prácticas profesionales social comunitaria de la UNIMET. Los participantes, fueron estudiantes de la institución, docentes de bachillerato y pasantes de la unimet. Como resultados resaltantes, se logró trabajar con 529 estudiantes y 8 docentes, se creó un instrumento con el cual se identificaron las competencias desarrolladas de los pasantes y las que no, lo que permitió un diseño del proyecto de intervención que permitiera desarrollarlas. Se pudieron conocer cuáles eran las necesidades y recursos con los que contaba la institución educativa y que se podían responder en el proyecto de intervención. Algunas limitantes fueron: el solapamiento en la definición de las competencias y la baja muestra en el personal docente de la institución.

Palabras claves:

Responsabilidad social, UNIMET, Psicología social-comunitaria, Prácticas profesionales, competencias.

ABSTRACT

In 2012 the Metropolitan University [UNIMET] assumed a competence-based learning model, which contains social responsibility as one of it's axles. This contains nine competences that the student must develop in his career. We worked exclusively with this axis in this experience. The university also contemplates that each organization that shares life on campus must contribute to social responsibility, and so within the School of Psychology we created an intervention project

in the area of community social psychology. With this intervention, we used a pragmatic paradigm and mixed-methods to answer our objective: Building a participatory intervention from the area of social-community psychology that generates socially responsible behaviors, in people from an educational institution in Petare, and in the students of the social community professional practices of the UNIMET. The participants were students from the educational institution, high school teachers, and interns from the UNIMET. As outstanding results, we worked with 529 students and 8 teachers, and created an instrument used to measure the skill development of the interns and identify those competences that were not developed, which allowed the design of a development program centered in those skills. The needs and resources that the educational institution had were also identified. Some of the limitations were the overlap in the definition of competences within the model and the low sampling of the institution teaching staff.

Keywords:

Social responsibility, UNIMET, community social psychology, professional practices, competences.

1. INTRODUCCIÓN

La presente experiencia se realiza gracias al apoyo de la Universidad Metropolitana, los pasantes cursantes de las prácticas profesionales del área (en especial a María Cordovez), quienes decidieron poner sus conocimientos al servicio del otro en un sector de alto peligro y vulnerabilidad como Petare y el apoyo de la Hna Maribel, quien permitió en trabajo en la institución educativa y más importante los voluntarios que dispusieron de su tiempo para participar en una experiencia de intervención que implicaba una aproximación diferente a las acciones acostumbradas.

A raíz de todo estos actores, se toma la decisión de construir una intervención participativa desde el área de la psicología social-comunitaria que genere conductas socialmente responsables en personas de una institución educativa de Petare y en los estudiantes de las prácticas profesionales social comunitaria de la UNIMET. Siendo este el objetivo general, se presentan los siguientes objetivos específicos: Identificar las necesidades y los recursos (cognitivos, afectivos, y redes sociales) con los que cuentan personas de una institución educativa de Petare. Analizar las competencias adquiridas por los pasantes de psicología social comunitaria, a la luz de las competencias genéricas del eje transversal de RS de la UNIMET. Y Diseñar una intervención en conjunto con los participantes de la comunidad educativa, que genere el desarrollo y fortalecimiento de las competencias del eje trasversal de RS de la

UNIMET, produciendo conductas socialmente responsables en los pasantes de psicología social comunitaria y participantes de la institución educativa.

Para dar respuesta a estos, se trabajó con un enfoque metodológico mixto, dentro de un paradigma pragmático que permitió trabajar desde lo cualitativo y cuantitativo, con preponderancia en lo cualitativo, donde cada uno de los métodos y técnicas de producción de la información fueron seleccionados a partir del objeto de estudio; el cual resultaba ser complejo al pretender conocer la realidad de los diversos actores sociales de la unidad educativa, mientras se reconocían las necesidades y recursos de estos, y en paralelo se trabajaba con los pasantes para que desarrollaran las competencias del eje académico transversal de Responsabilidad social, propuesto por la UNIMET al asumir un modelo por competencias.

Dentro de los resultados más importantes tenemos: el reconocimiento de las necesidades y recursos de los actores comunitarios, la medición de las competencias desarrolladas de los pasantes y a partir de allí el diseño del proyecto de intervención en función de potenciar las competencias de los participantes de la intervención. La aproximación se realiza desde la investigación acción participativa para desarrollar las actividades en conjunto con los actores sociales y buscar medios de sustentabilidad y autogestión de la comunidad educativa.

2. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

Cada una de las funciones de las universidades (docencia, investigación y extensión) generan aportes a la RS; por lo tanto una universidad socialmente responsable, es la que enfoca sus esfuerzos en integrar a sus actividades: diversos actores sociales, variedad de aspectos socioeconómicos; además contempla aspectos éticos y filosóficos en su trabajo (Castañeda, Ruíz, Vilorio, Castañeda y Quevedo, 2007). Para Vallaey y Rodríguez (2019) la RSU demanda un rol activo en cuanto a la participación del desarrollo social, donde la intervención potencie la participación de la comunidad estudiantil y de las comunidades aledañas a la casa de estudio, evitando intervenciones de bajo impacto o asistencialista.

La aplicación de la RSU, implica entender a la universidad como un espacio de formación integral, donde los estudiantes se formen en su profesión, y desarrollen sensibilidad social. Ésta es un ente activo, capaz de potenciar la participación de la comunidad estudiantil y comunidades aledañas, evitando intervenciones asistencialistas. La Universidad Metropolitana

[UNIMET], considera dos perspectivas sobre la RS: la primera es que se trata de “un permanente proceso de perfeccionamiento de las funciones propias de la Universidad para responder a los desafíos de las realidades actuales. Y la segunda se refiere a; “la práctica de acciones o proyectos específicos, dirigidos a atender la solución de problemas significativos o la satisfacción de necesidades de actores sociales con los que cooperamos (personas, comunidades, organizaciones)” (UNIMET, s.f. parr. 2)

En función de esto, entre el 2010 y 2012 se discutió sobre la conceptualización y la práctica de siete ejes académicos transversales, siendo uno de estos el “eje académico Transversal de Responsabilidad Social”, definiéndolo como aquel que implica “fomentar la formación ética para el ser y para el convivir en sociedad, fundamentada en el reconocimiento de la dignidad de la persona y orientada hacia el ejercicio responsable de la libertad, la justicia y la solidaridad” (UNIMET, 2013, p. 11).

La UNIMET, considera la RS como un elemento transversal a todas sus acciones. Así, se espera que cada actor social del campus aporte; por lo que la presente propuesta se adscribe al Departamento de Ciencias del Comportamiento; específicamente en el área de Psicología Social Comunitaria en las prácticas profesionales del área, ya que los estudiantes asisten a instituciones educativas para desarrollar los todos contenidos teóricos aprendidos. Se selecciona este tipo de instituciones, por ser uno de los grupos de interés para la UNIMET, ya que son espacios de formación previos a la inserción en la vida universitaria. Por lo tanto, se trabajó en una institución educativa ubicada en el Sector la Planada entre barrio Unión y El Carmen, en la parroquia Petare del municipio Sucre, Caracas, Venezuela. Institución con la que otro departamento tenía un acuerdo verbal previo. Se selecciona además, por estar ubicado en uno de los barrios más peligrosos de Latinoamérica lo cual hace que los estudiantes se encuentren en mayor vulnerabilidad.

3. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

El desarrollo de las competencias se traduce en Profesionales del área de la Psicología social comunitaria con criterios éticos orientados a la participación social, el trabajo como ocasión de servicio y el compromiso responsable con la comunidad, Venezuela, América Latina y el planeta. El trabajo resulta en un aporte para el departamento, y por consiguiente para la UNIMET por ser una línea base para la evaluación de las competencias del eje académico

transversal de RS, evidenciando la medida en la que los estudiantes las han incorporado en su praxis. También lo es para los pasantes de psicología de esta área por poner en práctica el rol del psicólogo social comunitario, lo que implica conjugar diversas prácticas, entre ellas la intervención, la enseñanza interactiva, la investigación y la evaluación. Asimismo, dar importancia a la generación de intervenciones durante el proceso investigativo y por lo tanto usando las herramientas metodológicas de la Investigación Acción Participativa [IAP]. Todo esto se consolida en lo que los autores Serrano-García e Irizarry (citado en Montero, 2004) llaman “una manera distinta de ser psicólogo” (p. 82).

El proceso de aprendizaje va más allá del campus universitario, y trabajar con sectores populares permite ampliar la mirada a múltiples realidades, razón por la cual se busca construir la intervención de modo participativo, para que las personas se puedan adueñar de esta y puedan responder a las necesidades de la institución, mientras se desarrollan las competencias pertenecientes al eje.

A su vez, representa un aporte a la UNIMET por ser piloto y generar nuevos nichos de intervención e incluso plantearse futuras alianzas que impliquen un acompañamiento a los estudiantes del colegio hasta el ingreso a la universidad, lo cual impactaría en un desarrollo previo de las competencias del eje académico transversal de RS. Además, evidencia su pertinencia, por posicionarse fuera de la visión asistencialista y enmarcarse en una visión de derechos y deberes donde cada actor social se comprometa y responsabilice de su proceso, sin olvidar las particularidades del sector y del contexto.

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL:

- Construir una intervención participativa desde el área de la psicología social-comunitaria que genere conductas socialmente responsables en personas de una institución educativa de Petare y en los estudiantes de las prácticas profesionales social comunitaria de la UNIMET.

4.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS:

1. Identificar las necesidades y los recursos (cognitivos, afectivos, y redes sociales) con los que cuentan personas de una institución educativa de Petare.

2. Analizar las competencias adquiridas por los pasantes de psicología social comunitaria, a la luz de las competencias genéricas del eje transversal de RS de la UNIMET.
3. Diseñar una intervención en conjunto con los participantes de la comunidad educativa, que genere el desarrollo y fortalecimiento de las competencias del eje trasversal de RS de la UNIMET, produciendo conductas socialmente responsables en los pasantes de psicología social comunitaria y participantes de la institución educativa.

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

5.1 METODOLOGÍA

Se trabajó bajo un paradigma pragmático, donde se utilizaron diversos métodos, dependiendo de las necesidades del estudio, por lo que se tomaron algunas estrategias de la Investigación Acción Participante propuesta por Montero (2006), esto permitió involucrar a todos los actores de la comunidad educativa. Se trabajó desde el 2018 hasta marzo del 2020 con los pasantes del área, para conocer las necesidades y recursos de la institución. Una vez avanzados en el proceso de familiarización, fase de la IAP, se esquematizaron las necesidades y recursos de personas de 6to grado, 1ero, 2do y 5to año, de la institución. El tiempo trabajado nos permitió abordar diversos grupos y uno de seguimiento.

Una vez organizada la información junto con los participantes de la institución de Petare, se crea la propuesta de intervención, mientras se responden algunas necesidades expresadas de estos. Para la devolución sistemática y evaluación socializadora, fase final de la IAP, (Montero, 2006) se presentaron los resultados a un grupo de participantes, donde se evidenciaba como las necesidades manifiestas se conecta con las 9 competencias del eje de RS.

Fue necesario utilizar un enfoque metodológico mixto con preponderancia en lo cualitativo lo cual se determinó por el objeto de estudio; esto facilitó el uso de diversos métodos de producción de la información que ofrecen ambas perspectivas y así entender la realidad del fenómeno desde los actores sociales (Núñez, 2017).

5.2 MÉTODOS Y TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Los métodos y técnicas de producción de la información utilizados fueron tanto cuantitativos [CUAN], como cualitativos [CUAL]. Desde lo CUAL se trabajó a partir de la

fenomenología, que se orienta a la comprensión subjetiva del mundo (Creswell, 2007) y la fase CUAN, se enfocó desde lo descriptivo ex post facto retrospectivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) explican que lo retrospectivo es la medición que se realiza luego de que el evento ha ocurrido y es retrospectivo por la ausencia de control en las variables, permitiendo así la observación de los hechos de manera transversal y natural del fenómeno, lo cual es lo que se va a describir. Los métodos y técnicas utilizados fueron varios, dentro de estos se tienen los documentos secundarios, las notas de campo, las entrevistas participativas, todos estos responden a la fase CUAL, y fueron analizados a través del análisis de contenido propuesto por Bardín (1986).

Cabe destacar que la fase cualitativa se realizaron diversas dinámicas grupales y actividades que estaban enfocadas en el proceso y la tarea, con el fin de compartir información, que posterior al análisis se fue organizando en función de las necesidades y competencias. Para el uso de los documentos secundarios, se basó en el análisis de los diarios de campo, informes y tesis de los pasantes del área de psicología social-comunitaria donde la autora del proyecto es coordinadora.

Por su parte la fase CUAN, se creó y aplicó la Escala de competencias del eje académico transversal de RS, esta paso por un riguroso proceso de validación de expertos en el tema de RS dentro de la UNIMET, quienes incluso participaron en la formación de las competencias y del eje transversal. Posterior a la revisión y modificaciones pertinentes, se procedió a la aplicación del instrumento, una vez vaciados los datos hizo el análisis descriptivo.

5.3 PARTICIPANTES

Dentro de los actores y beneficiarios del trabajo realizado se abordaron a docentes que eran informantes claves de los procesos que se llevaban en la institución educativa, estudiantes de la institución que desearan participar en las actividades, estos podían ser desde 6to grado, hasta 6to año de media técnica, el factor determinante para participar era ser voluntario, de allí se formaron los grupos fijos, los cuales asistían a las actividades pautadas, por otro lado para llegar a más grupos de estudiantes, se implementaron los diagnósticos comunitarios, donde la aproximación era a un grupo de estudiantes que se encontraran en su receso, esto permitía tener mayor información sobre las dinámicas de la institución (Centro Gumilla, 2009).

Sé logro trabajar con un grupo de 10 docentes de bachillerato y se abordaron a 10 de 14 pasantes en la Escala. Cabe destacar que los 14 pasantes de la unimet, participaron activamente en las actividades de pasantías, sin embargo la escala se aplicó una vez que habían culminado el requisito académico y su participación fue voluntaria.

5.4 RECURSOS

El traslado al Sector el Carmen implicó el uso de transporte público la mayoría de las veces por un tema de seguridad, lo que implicaba un gasto en viáticos que podía implicar el uso de 2 autobuses o de un autobús y de metro, en cualquier caso el traslado era un factor importante a contemplar en la experiencia. El horario en el que se implementaban las actividades debía ser entre 8 am y 3 pm, por temas de seguridad, tratando de evitar la zona los días viernes de quincena por las dificultades del transporte y la seguridad de las personas externas al sector.

Otro de los recursos fue el uso de materiales para realizar las dinámicas grupales, estas implicaban en ocasiones papel bond, hojas blancas, lápices, marcadores, bolígrafos, borradores, entre otros materiales que facilitarían la producción de las actividades. El capital humano fue muy importante en el caso de los pasantes quienes tenían mayor aproximación con los estudiantes de la institución y finalmente la impresión de la Escala, ya que por temas de seguridad y de los bajos recursos de la población, se decidió que la aplicación de la misma se realizara en papel, por lo que es necesario incluir el tiempo que llevó la transcripción de los datos y posteriormente analizarlos con el programa de Statistical Package for the Social Sciences.

En el caso de las entrevistas participativas, fue necesario contar con un grabador que no perdiera ningún dato importante, y para los datos CUAN se utilizó en su primer análisis el programa ATLAS. ti. La mayoría de estos recursos los facilitaba la universidad, otros ya los tenían los participantes de la investigación y otros fueron adquiridos en el transcurso de la experiencia.

6. RESULTADOS OBTENIDOS

La experiencia realizada permitió evidenciar que esta área de la psicología, la cual busca el desarrollo de intervenciones que representen un cambio social, es un aporte natural a la RS, que en el caso de la unimet, además implica la adquisición de competencias del eje académico

transversal y para el caso del proyecto, no solo en los estudiantes cursantes de las prácticas profesionales, sino también en las personas participantes de la intervención, en este último caso, en las dinámicas se logró trabajar con aproximadamente con 529 estudiantes cursantes de 6to grado, 7mo, 2do, 4to y 5to año y 8 docentes.

A su vez los resultados obtenidos permitieron evidenciar la posibilidad de cruzar el diseño de un proyecto, desde una aproximación científica coherente ontológica y epistemológicamente, sustentado con bases metodológicas y teóricas, las cuales forman parte de la carrera de psicología, que respondan a la RS sin caer en acciones asistencialistas.

Se lograron identificar diversas necesidades; en el caso de los estudiantes, se evidenciaron las siguientes necesidades: incomodidad sobre cómo los ven los docentes, falta de educación sexual, bullying escolar, falta de acompañamiento en las transiciones y cambios de vida del estudiante y necesidad de estrategias para mejorar la dinámica grupal con sus compañeros. En el caso de los docentes, se detectaron necesidades estructurales que no podíamos abordar, y necesidades vinculadas a la institución como: el proyecto de vida de los estudiantes y algunas dificultades del aprendizaje de los estudiantes, situaciones que si podíamos dar respuesta.

Uno de los mayores resultados fue la creación de un instrumento exclusivo para el proyecto, que tenía como objetivo medir el nivel que los estudiantes habían desarrollado en las 9 competencias del eje y dentro de los resultados más resaltantes encontramos que se han desarrollado en un 20% las competencias de Compromiso Cívico, Interacción Social Efectiva y Proactividad; en un 30% negociación y sensibilidad social; a diferencia de trabajo en equipo donde hay 10% que no la ha desarrollado, mientras que las otras 5 competencias restantes están en proceso de desarrollo. Esto nos informó cuales eran las competencias que debían tener mayor énfasis en el caso de los pasantes.

A raíz del análisis factorial se identificó que la definición operacional de varias de las competencias se solapa, dificultando la evaluación de las mismas sin crear comorbilidad, por lo que sería importante realizar una revisión. Se puede considerar que esta es un área de mejora debido a que si a futuro se desea aplicar el instrumento serán necesarias las modificaciones pertinentes, incluso incluir en este datos socioeconómicos y demográficos de los participantes. Es importante tomar en cuenta, que la aplicación de la misma debe realizarse antes y después de las prácticas, de modo de poder realizar una comparación en tanto al desarrollo de las

competencias a partir de las actividades realizadas y en el caso de los participantes de la institución educativa es importante involucrar mayor cantidad de docentes, padres, madres, representantes y cuidadores en las actividades. Así como también, ampliar la alianza a otras carreras de la universidad, para que se puedan diseñar proyectos que desarrollen otros ejes.

Finalmente, se logró realizar una propuesta en conjunto con los docentes que participaron y esta se mostró a todos los participantes (estudiantes y docentes). Este proceso fue de suma importancia, ya que permitió que se identificaran con el proyecto y que ellos evaluaran la factibilidad de abordar cada uno de los temas, así como el desarrollo de las competencias propuestas.

6.1 EVIDENCIAS DE TRANSFORMACIONES

Las transformaciones se vieron a lo largo de los años en los que se desarrolló la experiencia, uno de los grupos fue cambiando poco a poco su comportamiento con espacios de la institución y se fue desmitificando su mal comportamiento con los docentes del lugar, aunado a esto ese grupo, identificado por profesores y pasantes como complicado, fue uno de los que se hizo mayor seguimiento, por lo que se pudo ver su transformación mientras crecían. Este grupo fijo permitió entender la importancia de un acompañamiento constante en el crecimiento de 6to grado hasta 6to año, incluso por el proceso que se tuvo en el acompañamiento se decidió el nombre del proyecto. Este grupo fijo, pudo mejorar su comportamiento en aula, organización para estudiar, su trato interpersonal y minimizar los regaños con los docentes.

A su vez a lo largo de las conversaciones con los actores sociales se registraron varias unidades de citas que marcaron el trabajo, a continuación se presentan las más importantes según los actores de la experiencia:

- Docentes: "Me gusta mucho que vengan, nos ayudan a entender cómo podemos apoyar mejor a los estudiantes"
- Estudiantes: "me gusta cuando vienen (los pasantes) porque aprendo nuevas cosas, y tengo algo que hacer en las tardes en vez de estar solo en casa"
- Pasantes: "ser un agente de cambio es increíble, como psicólogo, como persona. Tu corazón y tu mente se abren a una gama de realidades que no te puedes imaginar."

Estas unidades de cita evidencian la transformación de las personas que tuvieron contacto con la experiencia, incluso al tener que retirar las actividades a raíz de la pandemia varios

estudiantes y docentes han contactado a pasantes e investigadora, para comentar como se sienten, que extrañan las actividades o incluso solicitando apoyo con su nueva forma de educación.

7. ANÁLISIS

El presente trabajo permite la reflexión sobre nuevas formas de intervención y de análisis para aquellos interesados en generar propuestas para responder a la RS. Uno de los mayores aprendizajes que permitió la metodología y el uso de la IAP, fue valorar la importancia de escuchar a los participantes sin imponer las formas de trabajo en su comunidad, ya que estos son estudiantes que estaba creciendo, que tenían miedo, dudas, incomodidades, las cuales se solapaban con las diversas situaciones de violencia y migración propias del sector donde viven, más la situación de crisis de Venezuela. Todas estas situaciones llaman al pasante e investigador a cuestionarse sus privilegios, el norte de la intervención, la complejidad del entorno social.

A partir de esta realidad resulto imprescindible aferrarse a la metodología para no caer en acciones asistencialistas, o quebrantar los valores y principios del psicólogo social comunitario, por lo que se considera la importancia de la reflexión constante en las supervisiones y trazar acciones en conjunto con los participantes de la intervención. Para esto fue necesario, escudriñar en las capacidades, recursos y potencialidades de todos los actores sociales y así guiar el proceso de construcción conjunta. Se podría decir que una de las fortalezas de la experiencia fue contar con una teoría clara y específica que pudiera guiar el norte de las acciones cuando el contexto se volvía cada vez más complejo.

A su vez, las características de la IAP, permitían mantener la flexibilidad en tanto a las acciones a tomar en el transcurso de las actividades en la institución y con los pasantes, puesto que desde que se inició el proyecto hubo problemas en el país como: apagones, mayor inseguridad para los hombres que caminaban el sector (comenzaron apresar a jóvenes masculinos que caminaban por la calle solos) fallas en los servicios básicos, por lo que en ocasiones la institución no tenía agua y los estudiantes no podían ir a los baños, razón por la cual se retiraban y luego no los dejaban entrar, presencia de grupos armados en el sector, entre otras situaciones que se debieron ir ajustando a las actividades que se tenían diseñadas con todos los participantes de la experiencia.

Parte de las acciones a mejorar son las modificaciones a la Escala y la aplicación de la misma antes y después de cada encuentro y participación en el proyecto. Con la implementación de las actividades del mismo, para lo cual será necesario incluir actividades virtuales para ajustarnos a la nueva realidad, lo que conlleva asumir el reto de la virtualización o de generar estrategias que pueda recibir esta población desde su casa y que pocos son los que tienen posibilidades de acceso a la tecnología.

Con relación a la sustentabilidad, al ser un proyecto asumido por el área de psicología social-comunitaria se espera que los estudiantes de esta área puedan realizar sus actividades prácticas en la institución y así poder mantener el trabajo constante con los participantes y acompañarlos hasta que finalicen su sexto año de técnico medio. En paralelo con el trabajo con los docentes se busca dar herramientas para que puedan desarrollar el trabajo en la institución sin generar dependencia a la presencia de los pasantes para realizar el acompañamiento.

Finalmente, es importante mencionar en el punto de la replicabilidad, que la psicología social comunitaria no busca realizar intervenciones generalizables, el proceso de construcción de la propuesta resulta ser un modelo piloto que ha dejado múltiples aprendizajes metodológicos y puede ser una guía para desarrollar proyectos que busquen vincular un modelo por competencias que contengan un eje de RS, a un área de la psicología que se enfoque en la participación y fortalecimiento de los actores sociales. Se podría considerar como un ejemplo siempre y cuando se tomen en cuenta las particularidades de la cultura, contexto e historia del sector. Como mencioné anteriormente debido a esta nueva realidad y que la universidad asumió el retiro absoluto de la presencialidad y el Ejecutivo ha expuesto que la educación en los colegios debe ser virtual, resulta difícil llevar a cabo el proyecto que habíamos construido, debido a que muy pocos estudiantes cuentan con medios tecnológicos para continuar en contacto, por lo tanto de llevarse a cabo el proyecto en un futuro, habría que reajustarlo a esta nueva realidad.

8. CITAS Y REFERENCIAS

- Bardín, L. (1986). El análisis de contenido. Madrid: Akal.
- Castañeda, G., Ruíz, M., Vilorio, O., Castañeda, R. & Quevedo, Y. (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Revista NEGOTIUM/ Ciencias gerenciales*, 8, 100-132
- Centro Gumilla. (2009). *El diagnóstico comunitario*. En caja de Herramientas para organizaciones comunitarias.

- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (2ª ed.). California, United States of America: SAGE Publications.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. (5ta. ed.) México: McGraw-Hill.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, J. (2017) Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47 (164), 632-649. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/198053143763>
- Universidad Metropolitana (s.f). *Responsabilidad social*. Recuperado el 18/4/2019 de <http://www.unimet.edu.ve/responsabilades-social/>
- Universidad Metropolitana (2013) *Memoria de Responsabilidad Social 2010-2012*. Recuperado de <http://www.unimet.edu.ve/unimetsite/wp-content/uploads/2013/02/Memoria-RSUnimet-10-12.pdf>
- Vallaey, F. & Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22 (1), 93-116

¿CÓMO IMPLEMENTAR UNA ESTRATEGIA DE ORIGINALIDAD EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL?

Leonardo Yunda Perlaza

PhD(c)/Universidad Nacional Abierta y a Distancia/leonardo.yunda@unad.edu.co/Colombia

Maria Luisa Barreto Sandoval

Mg/Universidad Nacional Abierta y a Distancia/maria.barreto@unad.edu.co/Colombia

Gustavo Adolfo Rodríguez Alonso

Esp./Universidad Nacional Abierta y a Distancia/gustavo.rodriguez@unad.edu.co/Colombia

Divina Barraza Pianeta

Universidad Nacional Abierta y a Distancia/divina.barraza@unad.edu.co/Colombia

Carolina Ortiz Ariza

Universidad Nacional Abierta y a Distancia/carolina.ortiz@unad.edu.co/Colombia

Diego Javier Mena Amado

Universidad Nacional Abierta y a Distancia/diego.mena@unad.edu.co/Colombia

RESUMEN

Desde el año 2017 la UNAD ha implementado la estrategia **Cultura de la originalidad**, la cual está basada en la creación de nuevas propuestas educativas, fomentando la producción intelectual, correctas formas de escritura, citación y uso honrado de la información, a través del respeto de la propiedad intelectual y el derecho de autor, al igual que la transparencia de la información. La UNAD ha optado por implementar TURNITIN en los diferentes cursos del campus virtual de la institución, generado espacios de autorregulación como **Draft Bank** e impulsado mejoras en la producción de artículos investigativos por medio del espacio del **Sello editorial**, logrando así el uso continuo por parte de investigadores, docentes y estudiantes con el fin de mejorar sus productos escritos.

Esta estrategia está sustentada y se apoya en diferentes herramientas tecnopedagógicas para poder

alcanzar sus objetivos que ha permitido tener a través de su uso un control de calidad de los resultados de la estrategia, es así como los diferentes actores que hacen parte de la Universidad han podido tener acceso a diferentes espacios para realizar procesos de autoevaluación y autorregulación de sus producciones intelectuales.

Palabras clave:

Ética, respeto, disciplina, derechos de autor, normatividad, originalidad,

ABSTRACT

Since 2017, the UNAD has implemented the Culture of originality strategy, which is based on the creation of new educational proposals, promoting intellectual production, correct forms of writing, citation and honest use of information, through respect for intellectual property and copyright, as well as transparency of information. The UNAD has chosen to implement TURNITIN in the different courses of the virtual campus of the institution, generating spaces for self-regulation such as Draft Bank and promoting improvements in the production of investigative articles through the space of the Editorial Seal, thus achieving continuous use by researchers, teachers and students in order to improve their written products.

This strategy is supported by and relies on different techno-pedagogical tools to be able to achieve its objectives, which has allowed to have through its use a quality control of the results of the strategy, this is how the different actors that are part of the University have been able to have access to different spaces to carry out self-evaluation and self-regulation processes of their intellectual productions.

Keywords:

Ethics, respect, discipline, copyright, regulations, originality

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD está altamente comprometida con la calidad en la educación. Por lo que todo su personal administrativo, planta docentes y estudiantes hacen parte de una estrategia llamada **Cultura de la Originalidad**, que busca que su comunidad académica tenga altos estándares al momento de crear producción intelectual al servicio de la universidad, y así mismo se enfoca en que sus estudiantes puedan tener mejor calidad en los trabajos presentados y las pruebas tipo cuestionario que realizan los estudiantes.

Esta estrategia está sustentada y se apoya en diferentes herramientas tecnopedagógicas para poder alcanzar sus objetivos que ha permitido tener a través de su uso un control de calidad de los resultados de la estrategia, es así como los diferentes actores que hacen parte de la Universidad han podido tener acceso a diferentes espacios para realizar procesos de autoevaluación y autorregulación de sus producciones intelectuales. Adicionalmente la estrategia cuenta con espacios donde encontrará herramientas como DraftBank (donde se cuenta con software TURNITIN, que permite la identificación de niveles de similitud de diferentes documentos escritos), reconocimiento facial (herramienta de proctoring, que permite brindar la validez a nivel de algoritmos biométricos para identificar las personas que presentan los exámenes), además de documentación sobre normas de referenciación y recursos para la citación.

La universidad cuenta con un equipo capacitado en procesos de escritura, normas de referenciación y derecho de autor que brindan capacitaciones constantes, orientaciones continuas y espacio de atención sincrónico y asincrónico que permite un seguimiento y acompañamiento a la comunidad unadista orientada a la estrategia de cultura de la originalidad.

Teniendo en cuenta los constantes cambios tecnológicos actualmente se encuentra en proceso la incorporación de algoritmos genéticos para la generación de bancos de preguntas superiores a las 1000 preguntas de forma que todos los usuarios que presentan las pruebas se encuentran con preguntas diferentes, implementación de complementos como Safe Exam Browser para enfocar al estudiante al proceso de presentación de cuestionarios y la Implementación de Badge o reconocimiento digital y complementos para estudiantes con dificultades de conectividad como OffLine Quiz

2. CONFIGURACIÓN DE LOS TRABAJOS

2.1 ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

En el año 2015 la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD adquirió la licencia de un software anti plagio llamado TURNITIN, con ella se buscó implementar un proceso de divulgación a estudiantes y docentes con el fin de impulsar el uso de la herramienta, por lo tanto, la Vicerrectoría de Medios y Mediaciones pedagógicas en el año 2017 diseña la estrategia de “**Cultura de la Originalidad UNAD**”, fundamentada en principios y valores, la

ética, el respeto, la disciplina, el debate, la concertación, la cual responde a la realización de acciones que permiten desarrollar el juicio del estudiante, docente, escritor o creador de un material académico, donde propone bajo sus conocimientos y experiencias nuevos planteamientos que nutran el conocimiento. Por lo tanto, la Cultura de la Originalidad está basada en la creación de nuevas propuestas educativas, no quiere decir que no es posible una alusión, siempre y cuando se referencie correctamente y se reconozca la autoría del documento.

Como parte de ésta Estrategia, se presenta a la comunidad académica el documento “Cultura de la originalidad para el desarrollo de la producción intelectual en la UNAD (pautas para la prevención del plagio)” el cual busca dar a conocer el alcance y las consecuencias que tiene el uso incorrecto de la información (que pueda constituirse en plagio) mediante unas pautas que promuevan la Cultura a la hora de crear producción intelectual, formas correctas de citación y uso honrado de la información, en este mismo documento se presenta la herramienta TURNITIN con la cual se realizan los procesos de revisión documental con el fin de controlar y prevenir el plagio.

2.2 OBJETIVOS

El principal objetivo de la estrategia es fomentar la Cultura de la Originalidad a través de la Implementación de herramientas digitales, recursos e instructivos que permitan garantizar el reconocimiento de identidad del estudiante, con el fin de incentivar la originalidad de las evidencias, productos, procesos de evaluación y formación por mediación virtual a estudiantes, docente y personal administrativo.

2.3 DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como parte de ésta Estrategia, se presenta a la comunidad académica el documento “Cultura de la originalidad para el desarrollo de la producción intelectual en la UNAD (pautas para la prevención del plagio)” el cual busca dar a conocer el alcance y las consecuencias que tiene el uso incorrecto de la información (que pueda constituirse en plagio) mediante unas pautas que promuevan la Cultura a la hora de crear producción intelectual, formas correctas de citación y uso honrado de la información, en este mismo documento se presenta la herramienta TURNITIN con la cual se realizan los procesos de revisión documental con el fin de controlar y

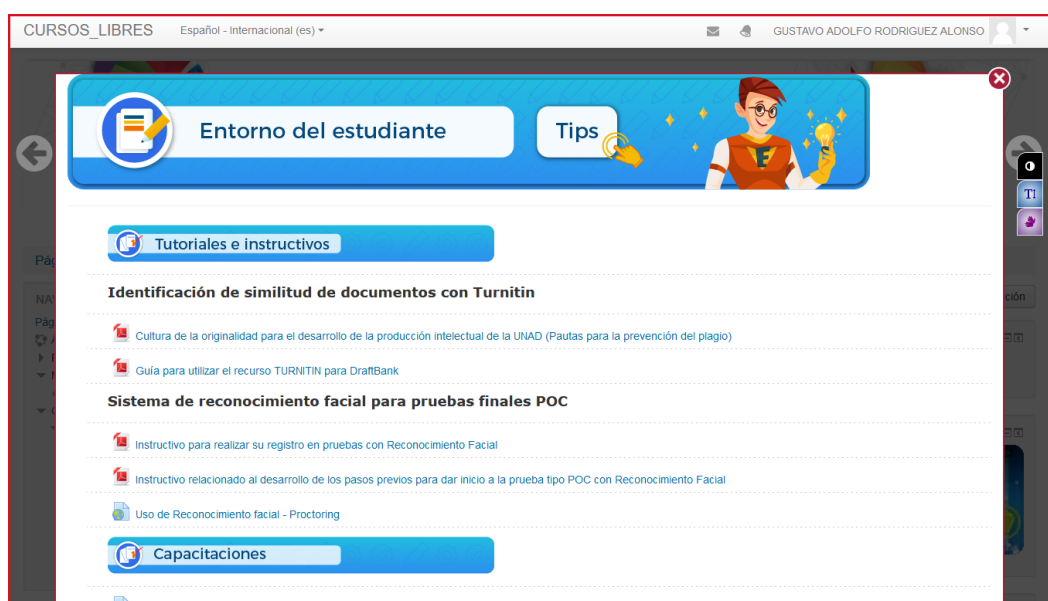
prevenir el plagio. De igual forma se generan tres instructivos, enfocados a la configuración y uso del recurso TURNITIN por parte de los docentes, estudiantes y administradores de la plataforma de la Universidad, los cuales son:

- Cultura de la originalidad para el desarrollo de la producción intelectual en la UNAD (pautas para la prevención del plagio)
- Utilización de recurso TURNITIN para Diseñadores y Tutores
- Utilización del recurso TURNITIN para Draftbank
- Utilización de recurso TURNITIN para estudiantes

Este recurso se integró dentro de los cursos en Campus Virtual, alojados en la plataforma ACCEsIT, la cual está basada en el LMS MOODLE, en primera instancia dentro de los cursos virtuales como un recurso Tarea, que se encuentra en el entorno de seguimiento y evaluación, espacio donde los estudiantes hacen entrega de sus trabajos. Y en segunda instancia a través de los cursos: DraftBank, sello editorial y semilleros de investigación.

En la figura 1 se presenta el DraftBank, es un espacio donde los estudiantes y docentes pueden implementar la herramienta de forma anónima, logrando así un proceso de autoevaluación previa a la entrega del trabajo final a los docentes e identificando las malas prácticas en la redacción y citación de documentos escritos.

Figura 1 - DrafBank



Fuente: Los autores

En este espacio se cuenta con un conjunto de Tips o consejos dirigidos a estudiantes, docentes y administrativos, con el fin de incentivar el correcto uso del espacio.

Por otra, el espacio denominado “Sello editorial” y “semilleros de investigación”, donde se realiza la revisión de los documentos que se desean publicar en las revistas de investigación con las que cuenta la Universidad. En este espacio TURNITIN presta un gran servicio, ya que se exige pasar los documentos por la herramienta antes de publicarse en la revista de investigación, logrando disminuir los inconvenientes relacionados con derechos de autor en los artículos publicados.

Con el fin de promover la utilización de la herramienta se han implementado una serie de talleres y capacitaciones que hacen referencia al diseño y actualización de los cursos para oferta, como se evidencia en la figura 2, donde se contó con la participación del 100% de los docentes a nivel nacional. Estos espacios enriquecen los procesos de creación de recursos escritos y el uso de TURNITIN en los cursos de la universidad, de ésta forma se busca dar conocer y/o aclarar inquietudes, fomentar y mejorar el desempeño de los docentes en el diseño tecnopedagógico de los cursos promoviendo su usabilidad en los cursos ofertados en cada el periodo académico.

Figura 2 - Taller de redacción de recursos escritos



Fuente: Los autores.

Para brindar acompañamiento a los usuarios de la herramienta a las inquietudes, dificultades de utilización e interpretación de resultados de la herramienta se han implementado los siguientes canales de comunicación:

- Cuenta de correo cultura.originalidad@unad.edu.co, proctoring@unad.edu.co, dar una atención asincrónica donde se da respuesta.
- Vía Skype: atención sincrónica que es atendida el equipo de funcionarios TURNITIN capacitados y asignados para tal fin, este chat está alojado en el home Page del Draft Bank.

Durante el año 2020, la universidad ha vinculado el reconocimiento facial dentro de los cursos con Pruebas Objetivas Cerradas seleccionados por VIACI, con el fin de brindar una herramienta adicional para garantizar la identidad de las personas que presentan dichas pruebas. Todo esto a partir de la generación de lineamientos que permiten la implementación de esta herramienta de los cursos seleccionados por la Universidad.

En este mismo año se da inicio al pilotaje de algoritmos genéticos para la producción de preguntas que superan las 1000 dentro del banco de preguntas. Esto garantizará y limitará la posibilidad de generar copias, dando así una ayuda adicional que permite la construcción de calidad de evaluaciones y generando una conducta hacia el aprendizaje a partir de estos ejercicios.

2.3 RESULTADOS OBTENIDOS

En los resultados obtenidos a través de la implementación de la práctica y sus evaluaciones constantes se tiene el reconocimiento del valor moral frente al uso de las herramientas implementadas por cultura de la originalidad, de esta forma se ha logrado que los estudiantes logren realizar un proceso de autoevaluación, autorregulación y por supuesto mejora continua en el desarrollo de los trabajos, documentos, artículos y demás productos académicos solicitados. Sin embargo, esta labor también se ha visto implementada por docentes que deben presentar el reporte de similitud de los trabajos de investigación que se publicarán en las revistas indexadas de la Hemeroteca de la UNAD. En este sentido, el reporte de similitud presenta un informe de las fuentes de información obtenidas por el software TURNITIN, logrando así

garantizar que el artículo o producción científica publicada por la institución es de un alto contenido original.

En la actualidad se han realizado más de 32.000 evaluaciones haciendo uso de esta herramienta. A la fecha, se ha implementado la herramienta TURNITIN en 4.231 cursos ofertados en el campus virtual, utilizado por más de 130.000 estudiantes. De otra parte, según las estadísticas generadas por la herramienta TURNITIN, para el año 2020 a corte 31 de julio, se han analizado 280.098 documentos, mediante los cursos habilitados: DraftBank, sello editorial y semilleros de investigación. Por otra parte, se han realizado 32,058 evaluaciones en línea monitorizadas, y en el último periodo de oferta académica 30 cursos y 8.579 estudiantes han realizado las pruebas implementando esta tecnología.

Entre los reconocimientos obtenidos se encuentra el obtenido durante los Global Innovation Awards - GIA2019, siendo los ganadores en la categoría Latinoamérica y el Caribe, como se evidencia en la figura 3.

Figura 3 – Premio GIA 2019



Fuente: Los autores.

2.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Se generó como valor ganado, mejores prácticas en el proceso de consultas de fuentes, redacción, producción de documentos escritos, por otra parte, en los resultados obtenidos a través de la implementación de la práctica y sus evaluaciones constantes se tiene el

reconocimiento del valor moral frente al uso de las herramientas implementadas por cultura de la originalidad de esta forma se ha logrado que los estudiantes logren realizar un proceso de autoevaluación, autorregulación y por supuesto mejora continua en el desarrollo de los trabajos, documentos, artículos y demás productos académicos solicitados. Sin embargo, esta labor también se ha visto implementada por docentes que deben presentar el reporte de similitud de los trabajos de investigación que se publicarán en las revistas indexadas de la Hemeroteca de la UNAD. En este sentido, el reporte de similitud presenta un informe de las fuentes de información obtenidas por el software TURNITIN, logrando así garantizar que el artículo o producción científica publicada por la institución es de un alto contenido original.

2.4.1. Lecciones aprendidas

Durante los años 2017 a 2019 las lecciones aprendidas estuvieron enfocadas en ampliar el alcance y apropiación de las herramientas establecidas dentro de la cultura de la originalidad, a través del uso como una de las primeras herramientas anti-plagio en la institución, logrando así el aprendizaje de las siguientes lecciones:

- Implementación de nuevos recursos en espacios de evaluación.
- Ampliar el impacto en la cobertura de los usuarios.
- Dar un mejor enfoque en la atención, documentación de acuerdo con cada uno de los roles administrativos, docentes y estudiantes, dado que anteriormente se gestionaba mediante escuelas sin importar el rol, lo que generaba confusión en el momento de utilizar el DraftBank por parte de los usuarios.
- Con el fin de dar una mejor atención a los usuarios, se creó el botón Skype, para captar mejores niveles de atención, y realizar una atención sincrónica.
- Con el fin de generar una imagen corporativa se creó un correo institucional, logo, video de presentación cultura de la originalidad, generando así una cultura de una estrategia dentro de la institución.
- Necesidad de integrar con las diferentes unidades de la institución a la apropiación de cultura de la originalidad, para generar sinergia entre las diferentes áreas.
- Generación del curso Cultura de la originalidad, para concientizar a cada uno de los actores del proceso formativo.
- Consolidación de la información en relación con las diferentes mejoras de la herramienta.

2.4.2. Fortalezas

En los resultados obtenidos a través de la implementación de la práctica y sus evaluaciones constantes se tiene el reconocimiento del valor moral frente al uso de las herramientas implementadas por cultura de la originalidad de esta forma se ha logrado que los estudiantes logren realizar un proceso de autoevaluación, autorregulación y por supuesto mejora continua en el desarrollo de los trabajos, documentos, artículos y demás productos académicos solicitados.

El proceso ha logrado incentivar el proceso de autodiagnóstico al momento de realizar la redacción de los documentos escritos, propiciando que la comunidad académica cuente con altos estándares al momento de crear producción intelectual, y tener mejor calidad en los trabajos presentados, incentivando el correcto uso de la información y transparencia académica mediante pautas que promuevan la producción intelectual, formas correctas de citación y uso honrado de la información.

Por otra parte, con la implementación de Proctoring, se ha logrado garantizar que el estudiante que realice la prueba sea la que está inscrita en la institución y de esta forma lograr disminuir los índices de suplantación de identidad y los fraudes.

3. REFERENCIAS

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2017). Cultura de la Originalidad: Pautas para la prevención del plagio.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Resolución 069 del 19 de enero de 2015, por la cual se regula la administración de los derechos de autor en la biblioteca de la UNAD

EPISTEMOLOGIA DO CRIATIVISMO: O *COMPLEXUS* DA INTERAÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Erbs Cintra de Souza Gomes

Pós-doutor em Educação/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano – IF SERTÃO-PE, Campus Petrolina Zona Rural/*erbs.cintra@ifsertao-pe.edu.br/Brasil*

Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa

Doutor em Sociologia/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano – IF SERTÃO-PE, Campus Petrolina Zona Rural/*Rodolfo.feitosa@ifsertao-pe.edu.br/Brasil*

RESUMO

Diante das limitações históricas da educação profissional brasileira e frente ao contexto contemporâneo de crises e desafios, o presente artigo discute a nova epistemologia do criativismo como alternativa às concepções curriculares rígidas e imobilizadoras. Em um delineamento criativista, os currículos deixam de ser tomados de maneira fragmentada e isolada, passando a ser inteligíveis sob a forma de um *complexus* de interação. Em tal arranjo, cujo princípio epistemológico valoriza e potencializa a autonomia decisória dos atores sociais, facilitam-se as trajetórias de formação, posto que as barreiras e segmentações são preteridas em prol da continuidade dos estudos nas variadas modalidades. No âmbito do Campus Petrolina Zona Rural do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO-PE, Brasil, tem se consolidado a implantação de uma poliestrutura de formação curricular calcada na prerrogativa da integração, tendo se demonstrado bastante vantajosa face às antigas modelagens rígidas ali existentes anteriormente. Em um cenário em que a educação passa a disputar a audiência e a fidelidade de seu público com outras instituições e estruturas formativas, é imprescindível que os itinerários curriculares promovam as rupturas necessárias para reconhecer o poder decisório autônomo dos atores sociais, bem como valorizar seus potenciais plurais em trajetórias formativas não reducionistas. Sob a conformação da epistemologia do criativismo, o currículo, enquanto *complexus* de integração, apresenta-se como alternativa viável à desafiadora realidade brasileira do século XXI, especialmente quando pensada no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Palavras chave:

Epistemologia do criativismo. Currículo. Autonomia. Integração. Itinerários formativos.

ABSTRACT

Given the historical limitations of Brazilian professional education and the contemporary context of crises and challenges, this article discusses the new epistemology of creativity as an alternative to rigid and immobilizing curricular concepts. In a creative design, the curricula are no longer taken in a fragmented and isolated way, becoming intelligible in the form of a complexus of interaction. In such an arrangement, whose epistemological principle values and enhances the decision-making autonomy of social actors, the training trajectories are facilitated, since barriers and segmentations are neglected in favor of the continuity of studies in various modalities. Within the scope of the Campus Petrolina Zona Rural Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Sertão Pernambucano - IFSERTÃO-PE, Brazil, the implementation of a polystructure of curricular training based on the prerogative of integration has been consolidated, having proved to be quite advantageous in face to the old rigid modeling there previously. In a scenario in which education starts to dispute the audience and the loyalty of its audience with other institutions and training structures, it is essential that the curricular itineraries promote the necessary breaks to recognize the autonomous decision-making power of social actors, as well as to value their potentials plurals in non-reductionist formative trajectories. Under the conformation of the epistemology of creativism, the curriculum, as a *complexus* of integration, presents itself as a viable alternative to the challenging Brazilian reality of the 21st century, especially when thought within the scope of the Federal Institutes of Education, Science and Technology.

Keywords:

Epistemology of creativism. Curriculum. Autonomy. Integration. Formative itineraries.

1. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A NOVA EPISTEMOLOGIA DO CRISTIVISMO

A trajetória histórica da educação profissional no Brasil tem sido, em grande medida, a história da aplicação de modelos internacionais minimamente adaptados à complexidade emanada de nossa sociedade. “Da mesma forma, a construção da educação profissional nacional foi permeada por recorrentes desafios que permitiram sucessos e insucessos, uma vez que tais modelos sempre se apresentaram insuficientes ou limitados para contemplar as características particulares de nossa sociedade” (Bragato, 2018, pp.7). “Notadamente, podem-se destacar fases variadas nas quais figuraram os modelos educacionais francês, inglês e mesmo o modelo alemão, enquanto referências para a orientação da educação nacional” (Minghelli, 2018, pp. 164).

Descontextualizados, em sua maioria, com a realidade presente nos diversos cenários do território nacional, os modelos internacionais replicados no Brasil possibilitaram a criação de um campo de tensões que motivou, sobretudo, ao longo do século XX uma reflexão coletiva acerca das diretrizes e dos padrões que balizavam a educação nacional, tendo sido esta reflexão ampla, incluindo vários segmentos sociais e institucionais. A partir desse contexto reflexivo, presenciou-se uma notável melhoria da educação profissional e tecnológica, sobretudo do ponto de vista institucional com a regulamentação e implantação consolidada de Instituições Públicas voltadas exclusivamente para a formação em nível técnico e tecnológico.

Assim sendo, “embora se possam arrolar notórios avanços na estruturação do nível profissional de ensino, findou-se o século XX e iniciou-se o seguinte sem que, contudo, fosse adotado um modelo genuíno para a educação profissional no Brasil” (Turmena & Azevedo, 2017, pp. 1070), o qual se mostrasse capaz de romper com as amarras históricas da educação apenas concebida para o mundo do trabalho, desconsiderando a heterogeneidade socioeconômica nacional. Igualmente, permaneceu incontestemente a necessidade de uma modelagem capaz de abarcar a formação sob viés dinâmico e interdisciplinar, favorecendo novas perspectivas de currículos, percursos formativos representativos de uma sociedade complexa e marcada por contradições, e que assim mesmo se faz presente no ambiente escolar, cuja natureza não pode deixar de ser coletiva, participativa, integradora, valorativa e que, por sua vez, funda-se na razão promotora para a apresentação dos estudos iniciais sobre a epistemologia do criativismo.

Neste sentido, a indução dos estudos sobre a necessidade de promoção de uma nova “epistemologia do criativismo: o *complexus* da interação curricular para a educação profissional brasileira” propõe uma nova concepção curricular acerca do processo formativo profissional. Expõe-se aqui, portanto, os preceitos básicos pelos quais se indica uma estrutura conceitual e organizacional através da qual a formação profissional passará a ocorrer de forma não apenas interdisciplinar e complexa, mas, principalmente, ampliando o conceito inicial de interdisciplinaridade dentro da teoria da complexidade, de forma a fundamentar a teoria da epistemologia do criativismo enquanto instrumento axiológico multidimensional dos seres e saberes.

A partir dessa nova concepção de (des)estruturação curricular, não apenas os conteúdos e as disciplinas, além dos conceitos e fenômenos teriam rompido as suas barreiras do diálogo que

visa à construção do conhecimento. A nova concepção de (des)estruturação do currículo propicia o ato embrionário de um ambiente dinâmico de integração de percursos, cuja flexibilidade curricular representaria a (des)construção de itinerários formativos dinâmicos, rompendo com o velho paradigma da formação unidirecionada e proporcionando uma ruptura com os modelos positivistas limitadores de currículo único.

De tal forma, a valorização do itinerário de formação e a ampliação das possibilidades de imersão na subjetividade dos percursos, fundam-se numa nova perspectiva de caminhos heterogêneos para educação profissional, transformando o currículo positivista compreendido como percurso fechado, como a mais subjetiva perspectiva de formação heterogênea representativa dos itinerários criativos ou do currículo *complexus*. Esta teoria de construção de um ambiente multidimensional do currículo traz o arrojo em seu bojo de concepção, uma vez que rompe com as limitadas compreensões do currículo da educação profissional no Brasil, as quais minimizam a necessidade de integrar os diversos percursos de formação que compreendem a educação profissional no Brasil.

Assim, temos na Epistemologia do Criativismo a inspiração para a ampliação do diálogo com a teoria da complexidade apresentada por Morin (2005), se (re)configurando, pois, num *complexus* que se propõe a romper com o pensamento simplificador unidirecional, ampliando a discussão sobre os abismos históricos existentes na educação profissional brasileira a partir da proposição de percursos que superam o enquadramento disciplinar e conteudista, e passam a (re)construir um ambiente de intercomunicação e representatividade de saberes.

A partir das concepções previstas na Epistemologia do Criativismo, será possível reconhecer a interdisciplinaridade no contexto da multidimensionalidade do currículo, agora, como resultado do processo evolutivo da (des)ordem gerada pela adoção histórica do paradigma da simplificação, presente na razão positivista do contexto educacional brasileiro. Nesse contexto, citando Piaget, Morin (2000) mostra que a razão não constitui uma invariante absoluta, mas se elabora por uma série de construções operatórias, criadoras de novidades, as quais correspondem a mudanças paradigmáticas.

Do ponto de vista prático, a Epistemologia do Criativismo representará a fuga da invariância curricular na educacional profissional no Brasil, propondo-se a adoção de uma razão subjetiva que destoa sobremaneira da visão atual compartimentada da educação, imprimindo-lhe um olhar para além da complexidade interdisciplinar, acenando com a (des)construção de um

novo currículo compreendido pela subjetividade de percursos possíveis, (re)integrador, emancipatório e dinâmico.

A proposição de definir uma poliestrutura de formação educacional para educação profissional brasileira a partir da Epistemologia do Criativismo impele-nos a, necessariamente, romper com a concepção de que a educação no nível profissional se realiza em universos distintos, isto é, no nível técnico e no nível superior. O que se afirma, a partir da concepção desta teoria, é que estes níveis de formação deverão ocorrer estruturalmente integrados, em uma série de percursos cuja ênfase recaia sobre a multidimensionalidade do currículo, resultando no processo de (des)construção de um novo itinerário formativo o qual é passivo de conceber a composição conciliada de diversos níveis de formação profissional em um percurso plural.

Há de se valorizar, portanto, a concepção teórica de um modelo de educação genuinamente brasileiro, que atenda às razões subjetivas de um currículo multidimensional, cuja base profissional iniciará a partir do ensino médio, oportunizando a inter-relação de saberes científicos e culturais à comunidade escolar-acadêmica, reduzindo, por conseguinte, a excessiva precocidade na escolha da carreira profissional, corresponsável pelo aumento significativo dos índices de insucesso escolar.

Em linhas gerais, a Epistemologia do Criativismo constitui-se de inspiração interdisciplinar multidimensional, não apenas para (re)orientar a fragmentação entre as disciplinas, conteúdos e/ou fenômenos a serem estudados. Esta teoria permitirá a flexibilização e a ampliação das dimensões curriculares, promovendo a celebração de uma nova visão do itinerário formativo da educação profissional por evocar a maturidade individual e coletiva para a continuidade do processo formativo do indivíduo. Tal perspectiva, portanto, fundamenta-se no princípio da integração dos níveis de formação profissional, sugerindo uma (re)estruturação da razão subjetiva para o currículo da educação profissional no Brasil, capaz de ampliar sobremaneira as opções possíveis ao indivíduo, quando do processo formativo em nível técnico e superior (agora integrados em percursos dinâmicos), estando, neste último, contempladas as dimensões de formação tecnológicas, licenciaturas e bacharelados.

Logo, adota-se, a priori, o entendimento de que neste novo ciclo formativo, há de se valorizar as possibilidades de escolhas dos percursos a serem seguidos, tanto quanto o conhecimento apreendido em cada etapa de construção do saber profissional, constituído de maneira dinâmica e resultante da ruptura com os paradigmas históricos da educação brasileira.

Assim, a partir da compreensão de que a inexistência de políticas de integração de percursos formativos para a educação profissional brasileira constitui-se em uma das principais barreiras para o acesso, permanência e êxito dos indivíduos na escola, objetivou-se com o presente estudo propor as bases teóricas da Epistemologia do Criativismo e a implantação de uma poliestrutura de formação curricular no âmbito do Campus Petrolina Zona Rural do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSERTÃO-PE, Brasil.

2. CAMINHOS DA EPISTEMOLOGIA DO CRIATIVISMO

A concepção de uma nova estrutura curricular para a educação profissional brasileira a partir da integração de percursos, aqui compreendidos como níveis de ensino, e da valorização do itinerário formativo, consubstancia em uma mesma estrutura educacional, a (re)integração dos percursos formativos ampliando a concepção inicial de currículo enquanto percurso fechado, para uma nova abordagem que considera a multiplicidades de caminhos formativos a partir da concepção da Epistemologia do Criativismo.

Neste sentido, buscando a superação da compreensão inicial de currículo enquanto percurso fechado, foi necessário um amplo estudo sobre as bases curriculares nacionais, seus limites e possibilidades. Por certo, o ainda pouco conhecido universo das possibilidades de integração e flexibilização curricular em nível de percurso formativo, distancia os estudiosos da área de educação desse universo de possibilidades. Afinal, é mais fácil replicar modelos secularmente estabelecidos a propor o rompimento de amarras históricas que trazem como máxima a formação atual estanque e que se distancia da realidade em que vive a sociedade brasileira.

A proposta de (des)construção de um currículo tradicional para a educação profissional foi inicialmente elaborada e apresentada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC do Ministério da Educação no Brasil, em dezembro de 2015. Após ampla discussão e um breve processo de (re)avaliação das concepções epistemológicas, decidimos pelo aprofundamento teórico em nível de estágio pós-doutoral realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia em 2018, sob a orientação da Profª. Dra. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho, a partir da imersão nos trabalhos do Grupo de Estudos Formação em Exercício

de Professores – FEP/FACED/UFBA. Ao final dos estudos, novas possibilidades foram compreendidas e uma nova etapa de (des)construção tornou-se possível. De volta ao Campus Petrolina Zona Rural, foi possível iniciar os trabalhos de sensibilização da comunidade escolar-acadêmica para a construção de um novo itinerário formativo para a educação profissional, tomando por base a estrutura curricular adotada pelo campus.

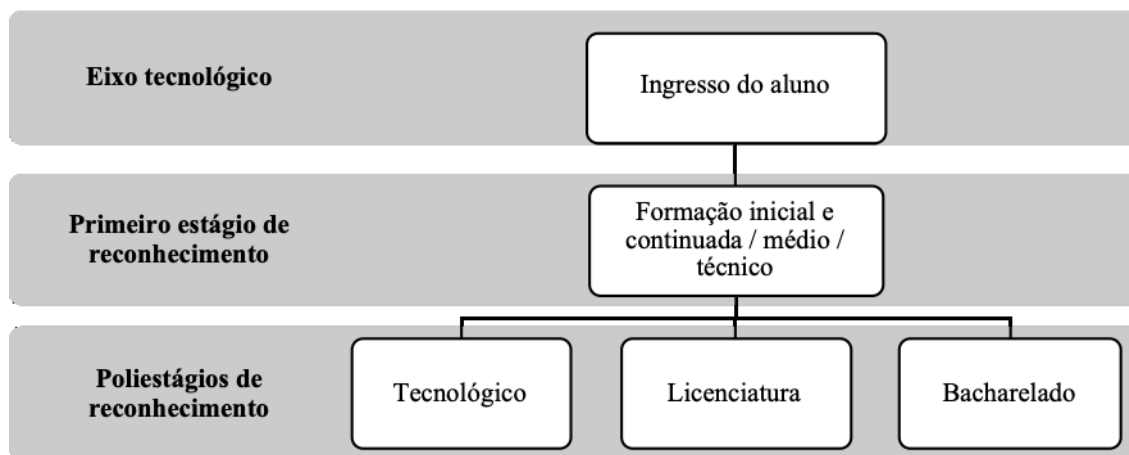
Em linhas gerais, o campus oferece formação profissional de nível médio/técnico e superior, na grande área das ciências agrárias, separadas por percursos unidirecionais e estanques, ou seja, ao final de cada ciclo formativo compreendido como conjunto de disciplinas dentro de um percurso, o aluno deverá se submeter a um processo seletivo para, logrando êxito, obter as credenciais para a continuidade dos estudos. Um sistema excludente e que contribui significativamente para o insucesso de um dos mais importantes instrumentos de educação e, por conseguinte, de transformação social do país, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

3. A (DES)CONSTRUÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A partir da integração de percursos formativos e da concepção de um novo currículo para a educação profissional no âmbito do Campus Petrolina Zona Rural, teve início em 2018 a construção de um modelo de itinerário formativo a partir da compreensão do Conselho Nacional de Educação no Brasil (2006, pp. 418), “quando recomenda, entre outras coisas, atenção ao fato de que a evolução do conhecimento é muito rápida, devendo os eixos tecnológicos serem flexíveis, permitindo, inclusive, contemplar características curriculares de dois ou mais eixos tecnológicos.”

A concepção inicial a partir de um modelo prático esta expressa na figura 1, sintetizando a dinâmica de possibilidades decorrentes da construção de um novo itinerário formativo para educação profissional no Brasil.

Figura 1- Itinerários formativos para a Educação Profissional no Brasil a partir da Epistemologia do Criativismo.



O modelo aqui representado na figura 1, considera a primeira reorganização curricular na educação profissional brasileira a partir da inspiração nos princípios que regem a epistemologia do criativismo, possibilitando o acesso (ingresso do aluno) a partir do Eixo Tecnológico e não mais a partir da escolha precoce do curso. Após o ingresso, o aluno passará a vivenciar um novo universo de possibilidades de superação de estágios de reconhecimento de saberes, sem a necessidade de se submeter a novas etapas de seleção, o que ampliará os cenários e perspectivas de formação profissional e êxito na construção dos percursos formativos.

A perspectiva de reconhecimento dos percursos concluídos ao longo do itinerário formativo proposto, reafirma a necessidade de compreensão de que nem todos os indivíduos possuem as mesmas oportunidades para percorrer um currículo fechado, que se caracteriza pela exclusão e imposição de barreiras ao longo do percurso formativo, aspectos que contribuem para o abandono escolar e aumento dos índices de evasão e retenção.

Caberá à instituição romper com a proposta paradigmática que define o curso e o percurso único a ser seguido, agregando-os em Eixos Tecnológicos pluricurriculares com base nas orientações constantes no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, valorizando a complexidade do itinerário formativo. Destaca-se o fato de que os Eixos Tecnológicos já são frutos da *expertise* do capital humano já existente no campus, assim como, de suas vocações primeiras, restando, apenas, uma reorganização preliminar, de forma a possibilitar a ampliação dos itinerários possíveis ao indivíduo. No âmbito

do Campus Petrolina Zona Rural, atualmente com quatro cursos de formação técnica e dois de formação superior, a adoção do novo modelo de itinerário formativo baseado na Epistemologia do Criativismo possibilitará a ampliação do currículo para formação em nove cursos técnicos e sete cursos superiores.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO CRÍTICA

A realidade contemporânea é desafiadora aos modelos educacionais estabelecidos, sobretudo no que tange às suas capacidades de envolver os atores sociais e mantê-los cativados. Diante de imensidão de estímulos e alternativas às formas convencionais de formação, cada vez mais, exige-se das instituições educacionais formas de abordagem e proposições capazes de lidar com os pluralismos inerentes às trajetórias de vida atuais. Como aventado por Berger e Luckmann (2012, pp. 24), “quão mais rígidas e obrigatórias as comunicações e escolhas em nível de instituições sociais, mais estas tenderão a culminar em tensões e crises de sentido atualmente recorrentes.” Em outros termos, a pluralidade de indivíduos e individualidades, a qual parece ser um caminho sem volta, impele-nos à mudança desse tipo de instituições a fim de que passem a comportar modelagens adaptativas, passíveis de envolver e desenvolver seus públicos sem que para isso reduzam-nos em termos de autonomia decisória e capacidade de escolha.

Neste contexto, “a rigidez e o imobilismo curricular sobressaltam como limitantes severos dos modelos educacionais, tanto que se configura também como um dos aspectos diretamente envolvido com a crise de sentidos e significados da escola” (Mendonça, 2011, pp. 343-344). Tomar o currículo sob a ótica de uma epistemologia pós-estruturalista, tal como proposto, é apreendê-lo não por suas determinações lógico-formais e arcabouços restritivos, ao contrário, é considerá-lo em sua amorfia transitória, cujos delineamentos e contornos definidores são dados pelas individualidades de escolhas autônomas. Neste prisma, o papel das composições curriculares se validam em importância quão mais distante estiver do engessamento e da fixidez, posto que seu objetivo não reside dificultar o percursos dos atores sociais, mas sim em permitir-lhe o maior número de possibilidades, o qual se mostra factível, em plenitude, por meio do princípio da integração dos níveis de formação profissional.

Não seria inconveniente lembrar o fato de que instituições escolares disputam, como tantos outros aparatos institucionais, audiência cativa ou, em outras palavras, público

permanente, No que tange à educação profissional brasileira pouco se discute a respeito de como promover conexões e trajetórias integrativas no processo formativo, pensando-o não como algo estanque, mas antes, como um *complexus*. Para além da simples sobreposição e encadeamento de disciplinas, sob a égide de uma epistemologia criativista a modelagem curricular assume um aspecto de trama articulada, por meio da qual os atores sociais “enredam” suas trajetórias de vida, realizando seus percursos formativos em autonomia de escolhas. Sob esta interface a educação profissional brasileira alcançaria ouro patamar de integração, através do qual vislumbra-se, inclusive, solucionar um dos seus grandes gargalos, qual seja, a fidelização do público que acessa essas instituições.

Não se pode fechar os olhos para o fato de que as instituições escolares disputam público, como quaisquer outras instituições que precisam de “audiência”, a atratividade é ponto chave. Como imaginar o êxito da educação profissional brasileira se, em circunstâncias gerais, as instituições responsáveis por essa modalidade no setor público reproduzem e corroboram modelagens curriculares que dão continuidade à concepção segregada dos níveis de formação, sendo ainda comum a formação de barreiras entre esses níveis. Em uma tal conjuntura, não bastasse a concorrência de ofertas, a própria Instituição acaba minando seus potenciais de tornar cativo seu próprio público, na medida em que “desintegra” os processos formativos e/ou concebe-os sob parâmetros arcaicamente enrijecidos.

Muito mais que as tecnologias envoltas nos processos de aprendizagem ou mesmo o vanguardismo pedagógico, a transformação das concepções curriculares parece ser o grande diferencial atrelado ao dinamismo educacional. Enquanto trabalharmos com modelagens curriculares que destoam do pluralismo real, negando o potencial e a autonomia decisórias dos atores sociais em formação, estaremos fadados a lidar com níveis de evasão acima da média, baixo rendimento discente e outras sequelas diretas de uma estrutura educacional segmentada e etapista, cujas limitações para dar de conta do mundo real se avolumam a cada dia.

5. REFERENCIAS

- Berger, P. L., Luckmann, T. (2012). *Modernidade, pluralism e crises de sentido: a orientação do homem moderno*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bragato, J. (2018). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: inovação da política de educação profissional no Brasil? In: Congresso Nacional de Educação, Olinda: Editora Realize.
- Brasil. (2006). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer nº 277 de 7 de dezembro de 2006*. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília, 418.
- Gamboa, S. S. (2003, June). As condições da produção científica em educação: do modelo de áreas de concentração aos desafios das linhas de pesquisa. *ETD – Educação Temática Digital*, 4, 78-93.
- Mendonça, S. G. L. (2011). A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cad. CEDES*, 31, 341-357.
- Minghelli, M. (2018, January/april). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um futuro incerto. *Encontros Bibli.*, 23, 157-165.
- Morin, E. (2000). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- Turmena, L., Azevedo, M. L. N. (2017). A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. *Revista Diálogo Educacional*. 54, 1067-1084.

COMPETENCIA INTERCULTURAL DESARROLLADA A TRAVÉS DE LA ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

DAE. María Cruz Cuevas Álvarez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco/*maria.cuevas@ujat.mx*/México

MTE. Marcos Pérez Mendoza

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco/*marcos.perez@ujat.mx*/México

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es el de presentar como a través de la Internacionalización del Currículum se desarrolla la Competencia Intercultural como una opción de capacitación para estudiantes, profesores entre otros para su futura aceptación e inserción en diferentes contextos interculturales, como una opción de movilidad. Este estudio cualitativo transversal exploratorio se llevó a cabo con 20 informantes. En los hallazgos se muestra cómo los participantes desarrollaron la Competencia Intercultural a través de ejercicios de autorreflexión, de interacciones y de diversas actividades, donde los temas culturales cotidianos y de negocios eran prioritarios; se incluyeron imágenes, videos cortos, audios de personas con diferentes acentos y ejercicios de autorreflexión sobre temas provistos. En otros hallazgos, también se desarrolló: motivación, deseos de superación y espíritu emprendedor a partir de temas relacionados con la innovación, empresas y productos exitosos provenientes de diferentes países de origen extranjero. La Competencia Intercultural es la habilidad deseable para todo aquel que busque ser aceptado en un contexto intercultural y en esta nueva realidad global.

Palabras clave:

Internacionalización - Internacionalización del Currículum – Competencias - Competencia Intercultural – plataforma educativa.

ABSTRACT

The objective of this study is to present how Intercultural Competence can be developed through the Internationalization of the Curriculum strategy as a training option for students, faculty, staff among others for their future insertion in different intercultural environments, as an option for mobility. This is a cross-sectional exploratory qualitative study was carried out with 20 informants. In the findings, participants show how they developed Intercultural Competence through self-reflection exercises, interactions, and other type of activities where culture and business were a priority. Activities included images, short videos, listening activities with people with different accents and self-reflection exercises on reviewed topics. In other findings, motivation, improvement, and entrepreneur spirit were also developed from topics related to innovation, successful enterprises and products from foreign countries.

Intercultural Competence is a desirable ability for those seeking to be accepted in an intercultural environment and new global reality.

Keywords:

Internationalization - Internationalized Curriculum – Competences - Intercultural Competence – educational platform.

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

Las personas que viven en países con proximidad a otros tienen la posibilidad de interactuar con personas de otras culturas, interacción que les permite desarrollar casi de manera innata la competencia intercultural, como sucede con personas en países europeos. Las personas que viven en el continente americano interactúan con personas que hablan en su gran mayoría español y hacia el norte con personas que hablan el idioma inglés. Pero el dominio de un idioma o de un segundo, no asegura el poder interactuar de manera efectiva ni apropiada con personas de otras culturas, mucho menos ser aceptado en grupos interculturales (Fantini, Tirmizi, 2006).

Se requiere de una competencia que se desarrolla a partir de capacitación orientada hacia el aprendizaje de temas específicos (Clouet, 2013). Para ello, se recomiendan programas de intervención para el desarrollo de competencias específicas, como el caso de la Competencia Intercultural (Sanhueza Henríquez y Cardona Moltó, 2009). La Competencia Intercultural es la habilidad para comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones interculturales basado en conocimiento intercultural, habilidades y actitudes (Deardoff, 2004). La cual permite conocer y evitar las diferencias o choques interculturales, tal como indica Rizo (2009).

La movilidad ha funcionado como intervención para su desarrollo, pero debido a los problemas económicos y financieros en el país, las universidades buscan alternativas para ello. Los ambientes virtuales de aprendizaje brindan ventajas, tales como: accesibilidad, conveniencia y flexibilidad (Colorado y Eberle, 2010; McCloskey, 2012). El desarrollo de la Competencia Intercultural puede verse beneficiada con la incorporación de las tecnologías en red, bajo el esquema de mentorías e intercambio de ideas alrededor del mundo (Higgs, 2009; MacKenzie y Meyers, 2012; Marquis, Healey, Vine, 2014). Así como la colaboración entre estudiantes y el resultado de esas experiencias (Jefferies y Grodzinsky, 2007; Moeller y Nagy, 2013; Gattlin-Watts, Jara Valls y Pérez Mendoza, 2013; Levinson y Davidson (2015).

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

A nivel internacional, se busca la mejoría de la calidad y pertinencia del recurso humano, tanto para su relación con los demás como también para su desempeño profesional, lo cual en la actualidad depende de su preparación hacia la evolución tecnológica, lo que busca asegurar la Internacionalización del Currículum al incluir 3 aspectos esenciales en la formación del futuro ciudadano del mundo: segundo idioma, tecnología y movilidad.

La UJAT comprendiendo de estos requerimientos actuales ha buscado brindar un aprendizaje integral de sus estudiantes, sin embargo, al sufrir recortes en presupuestos, no cuenta con el techo financiero ni con financiamientos para realizar movilidad, ha buscado otras estrategias para la creación de espacios de aprendizaje virtuales para el desarrollo de competencias.

Pero también de aprendizajes para la vida, mejora en condiciones de vida, a través de capacitación actual sobre los nuevos sistemas de trabajo que ayudará a su vez a la mejora de la competitividad de las empresas al contar con personal actualizado y capacitado.

3. OBJETIVOS

Los objetivos planteados son los que a continuación se indican:

Objetivo General: El objetivo de esta experiencia es el de presentar cómo se desarrolla la Competencia Intercultural a través de la Internacionalización del Currículum.

Objetivo Específico: Describir las actividades realizadas para el desarrollo de la Competencia Intercultural con la Internacionalización del Currículum y presentar resultados a partir de la implementación de la Tecnología de aprendizaje y el conocimiento [TAC]: Edmodo.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las actividades se llevaron a cabo a través de una tecnología del aprendizaje y el conocimiento [TAC] *Edmodo*, que es una plataforma educativa, gratuita, amigable y fácil de

usar. Se seleccionó esta plataforma por ser creada por profesores para propósitos académicos y de enseñanza. Cuyo formato es similar a *Facebook*, con mensajería síncrona y asíncrona y se basa en la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas.

De manera diaria y semanal, los estudiantes debían realizar actividades y entregas varias, así como visualización de videos proporcionados por el profesor. Las actividades no eran actividades aisladas, sino que permiten el desarrollo de las actitudes de la competencia intercultural para que el estudiante de manera motivada buscara información de su interés sobre una cultura en particular. Posteriormente, se les brindaba información de cultura general en videos (Ver Figura 1 en Anexo A) para que todos aprendieron los mismos puntos culturales sobre la cultura que se estudiaba en esa semana y prosiguieran con las actividades de reflexión y comparativas (Ver Figura 2 en Anexo A).

Esto último, con la finalidad de hacerles ver que no hay una cultura mejor que otra, ni la propia, sino que son simplemente diferentes y cada una cuenta con aspectos únicos a valorar. También debían realizar un proyecto con una problemática a resolver, surgida por las diferencias culturales entre dos culturas específicas y proponer la mejor solución para la comprensión y respeto de éstas (Ver Figura 3 en Anexo A).

Estas actividades de sensibilización estuvieron apoyadas con lecturas cortas, ejemplos reales: informales, de negocios y a nivel diplomático. Reforzados con videos instruccionales de las situaciones previamente mencionadas (Ver Figura 4 en Anexo A).

5. RESULTADOS OBTENIDOS

La Competencia Intercultural es la habilidad deseable para todo aquel que busque insertarse en un entorno intercultural. Se considera que esta competencia puede adquirirse por medio de cursos y capacitación inclusive de manera virtual.

El curso o capacitación para diseñar, debe despertar la curiosidad para que la persona continúe de manera personal incrementando su conocimiento cultural, busque estar en constante interacción con una actitud abierta, empática, tolerante y sobre todo respetuosa. El apoyo con imágenes y videos, los audios con diferentes acentos y los ejercicios de autorreflexión es de gran ayuda para el reforzamiento del conocimiento recibido por los informantes.

Todo lo anterior, como preparación previa al contacto directo con otras culturas, y ellos puedan continuar la práctica de habilidades para una interacción eficaz y apropiada, pero también, para que sean capaces de insertarse efectivamente en cualquier entorno intercultural y logren compartir o vender sus ideas de emprendimiento. Como institución educativa, poder cumplir el objetivo de formar ciudadanos que puedan funcionar en esta nueva realidad global.

Finalmente, cabe mencionar que, al ser el presente trabajo de tipo exploratorio, se sugiere continuar la investigación a mayor profundidad y aplicar otros instrumentos de recolección de datos que permitan la creación de un instrumento de evaluación del nivel de competencia intercultural desarrollado a través de medios virtuales.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Se presenta la interpretación de la información recabada por los informantes agregando comentarios clave que ayudan a darle valor a la experiencia.

6.1 VALOR DE LA EXPERIENCIA

Los estudiantes expresaron la relevancia de conocer y aprender cómo un gesto o una palabra inclusive en el mismo idioma, que para nosotros pudiera ser correcto, causaría una diferencia intercultural y que conllevaría a no ser aceptado en un grupo de amigos o de trabajo.

“Ninguna cultura es mejor que otra, mucho menos de la nuestra. Aprendemos a apreciar nuestra cultura cuando conocemos otra, inclusive nuestros símbolos patrios”.

Sintieron más confianza de interactuar con alguien de otra cultura aún no hablaban el idioma.

“El otro día en el elevador del Centro de Lenguas, me animé a saludar y sonreírle a la maestra de japonés, si fuera coreana ya sé que no le debo de sonreír, también saludé al que da alemán y quiero estudiar hebreo”.

Demostraron desarrollar confianza en ellos mismos al perder el miedo a interactuar de manea no verbal con personas de otras culturas.

Comprendieron la importancia de la competencia, de cómo puede abrirles puertas o cerrarlas y su aplicación en sus carreras y en otras ajenas a las propias: administradores (en la firma de un convenio o fusión de empresas, para los mercadólogos (al introducir un producto o

servicio en un nuevo mercado internacional, en la publicidad y en las relaciones públicas; docentes, investigadores, entre otros.

6.2 EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

- Se tuvo un profesor invitado que les impartió pláticas a lo largo del curso y debían interactuar con él de alguna forma.
- Debían acercarse al Centro de Lenguas e interactuar con un profesor en particular: ruso, alemán, japonés, chino, portugués, entre otros.
- Debían evidenciar sus interacciones, pero además proveer con un breve reporte escrito de sus experiencias.

6.3 REPLICABILIDAD EN DIFERENTES ENTORNOS/CONTINUIDAD

A través de diferentes mensajerías: desde correo electrónico hasta *WhatsApp*, también en redes sociales como *Facebook*, Plataforma educativa: Microsoft *Teams*, plataforma *Jitsi*.

6.4 CONTINUIDAD

Actualmente en la división de salud se implementó desde el pregrado hasta el posgrado la asignatura *Global Health* que también se imparte en inglés e incluye temas globales relacionados al ámbito de la salud para desarrollar la Competencia Intercultural. Y se espera que pronto se incluya una asignatura con estos temas a nivel institución priorizando temas relacionados a las carreras que se imparten, pero no limitada a ello.

Puede crearse como un curso al público con una duración no menor a un mes para máxima exposición a otra cultura.

7. REFERENCIAS

Fantini, A.; A. Tirmizi (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications, Paper 1. Brattleboro, VT: SIT Digital Collections. Recuperado de: http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1*

- Colorado, J. T. y Eberle, J. (2010). Student demographic and success in online learning environments. *Emporia State Research Studies*, 40(1), 4-10.
- Clouet, R (2013). Understanding and assessing intercultural competence in an online environment: A case study of transnational education programme delivery between college students in ULPGC, Spain, and ICES, France. *Revista Española de Lingüística Aplicada [RESLA]*, 26(1), 0213-2028.
- Deardoff, D. (2004). *The identification and assessment of Intercultural Competence as a student outcome of international education at institutions of Higher Education in the United States*. (Tesis doctoral). Carolina del Norte: Universidad de Carolina del Norte.
- Higgs, B. (2009). The Carnegie catalyst: A case study in internationalisation of SoTL. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 3(2). Recuperado de: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/Fast-Facts>
- Gattlin-Watts, R., Jara Valls, R. y Pérez Mendoza, M. (2013). Communicating Across Borders: A Guide. *Journal of Business and Behavioral Sciences*, 25(2), 1-9.
- Jefferies, P.; y Grodzinsky, F. (2007). Developing on-line collaborative research across international boundaries: Exploring the potential of new technologies. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1-12.
- Levinson, N. & Davidson, K. (2015). Linking trajectories: online learning and intercultural exchanges. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2). Recuperado de: <https://dificommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol9/iss2/3/>.
- MacKenzie, J. y Meyers, A. (2012). International collaboration in SoTL: current status and future direction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 1-8.
- Marquis, E., Healey, M. y Vine, M. (2014). Building Capacity for the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) Using International Collaborative Writing Groups. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 1-34.
- McCloskey, E. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. Global Teachers: A Model for Building Teachers' Intercultural Competence Online. *Comunicar*, 38(19), 41-49.

Moeller, M. R. y Nagy, D. (2013). More questions than answers: assessing the im-pact of online social networking on a service-learning project. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1).

Rizo, M. (2009) Intersubjetividad y comunicación intercultural. Reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología. *Perspectivas de la comunicación*, 2(2), 45–53.

Sanhueza Henríquez, S. V.; M. C. Cardona Moltó (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 247-262.

ANEXO A

Figura 1. Actividad con video

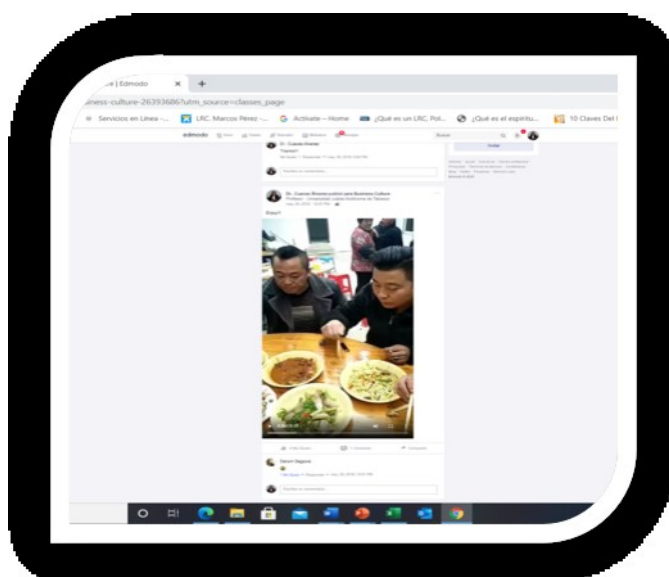


Figura 2. Actividad comparativa

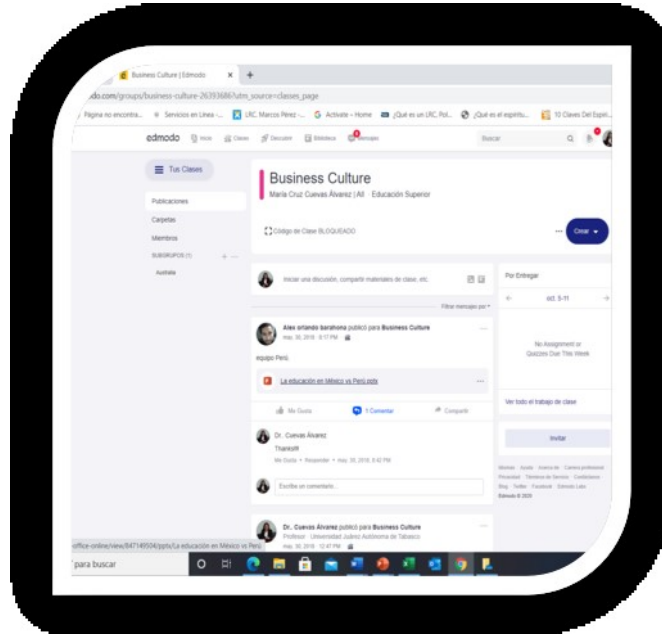


Figura 3. Problemática a resolver

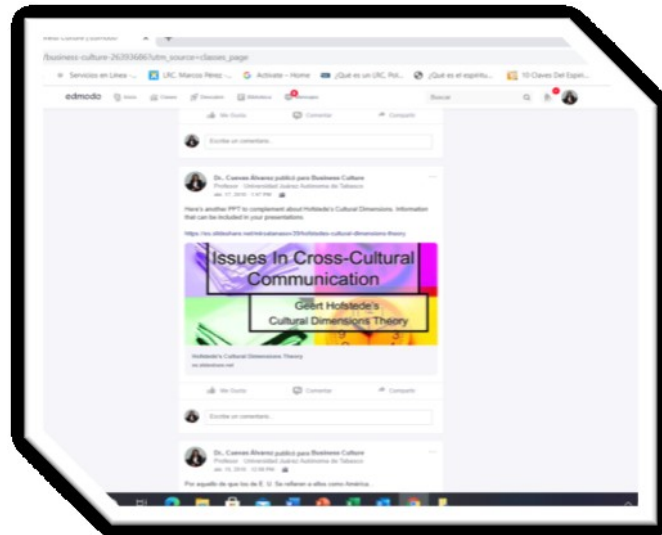
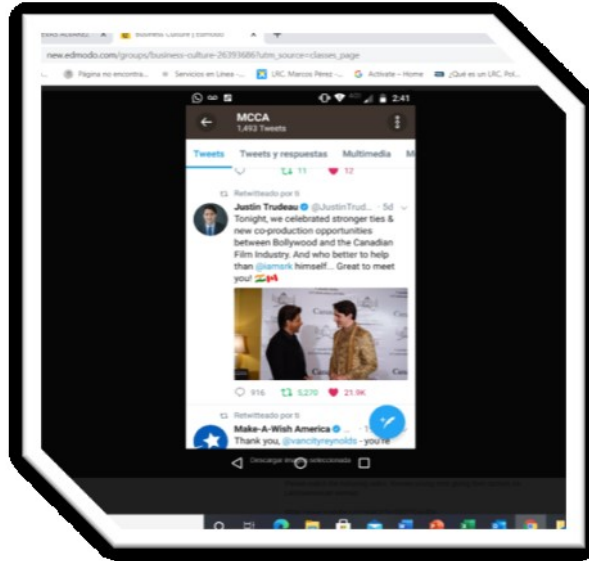


Figura 4. Actividad de sensibilización



USO DE TIC PARA DINAMIZAR LA CLASE DURANTE LA PANDEMIA COVID- 19 EN UN PROGRAMA DE RESIDENCIA MÉDICA DE LA ESPECIALIDAD DE CIRUGÍA GENERAL DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD EVANGÉLICA DE EL SALVADOR

Katiuska E. Alvayero

Doctora en medicina, especialista en medicina interna/Universidad Evangélica de El
Salvador/katyalvayero002@gmail.com/El Salvador

RESUMEN

Esta es una experiencia desarrollada en la Residencia de Cirugía General del Hospital Nacional Zacamil a través del programa de la Facultad de Medicina de la Universidad Evangélica de El Salvador en la asignatura presencial «Competencias clínicas generales» impartida durante la pandemia COVID-19 en modalidad virtual.

Se explica la continuidad del programa de residencia durante la pandemia gracias al uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC). La situación que impuso el COVID-19 afectó los procesos de aprendizaje hospitalarios en modalidad virtual que permitió continuar con el programa.

Por lo tanto, el desafío era alcanzar las competencias clínicas en los alumnos de la residencia de cirugía con una asignatura presencial. Lo que facilitó enfrentarse a la crisis fue la conversión de la asignatura en un modelo híbrido desde hace dos años para responder a las necesidades de los estudiantes y sus demandas particulares: el arduo trabajo asistencial hospitalario, el corto tiempo asignado a las clases, la natural inclinación de los estudiantes a la enseñanza en quirófanos que a otras asignaturas. Es así como la virtualidad permitió alcanzar las competencias.

La experiencia mostró que los estudiantes se convierten en gestores del conocimiento cuando se respeta su individualidad y los tiempos de mejor disponibilidad para estudiar, desarrollan razonamiento crítico y capacidades digitales. El modelo es replicable en otras asignaturas de todas las residencias.

Palabras clave:

TAC, gestión del aprendizaje, programas de residencia médica hospitalaria.

ABSTRACT

Experience developed in the General Surgery Residency of the Zacamil National Hospital, a program of the Faculty of Medicine of the Evangelical University of El Salvador; Face-to-face course: “General clinical competencies” during the Covid 19 Pandemic, in 100% virtual mode. The continuity of the residency program during the Pandemic is explained, thanks to the virtual modality and the use of learning and knowledge technologies. The situation imposed by COVID 19 especially affected the hospital learning processes. Virtuality allowed to continue with the program. The challenge was to achieve clinical skills in the students of the Surgery Residence, with a face-to-face course. What made it easier to face the crisis was the conversion of the subject into a hybrid model for two years, to respond to the needs of the students, and their particular demands: the arduous hospital care work, the short time of classes, the natural inclination of students to teaching in operating rooms than to other subjects. Only virtuality allowed us to achieve competencies. The experience showed that students become knowledge managers, their individuality and the times of best availability to study are respected, they develop critical reasoning and digital skills. The model can be replicated in other subjects in all residences. Virtuality is here to stay in all learning spaces, hospital classrooms cannot go back if we want to have programs that respond to the training needs of the 21st century.

Keywords:

Technologies of learning and knowledge, learning management. Hospital, medical residency.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente ensayo se describe la experiencia desarrollada en la Residencia de Cirugía General, sede clínica del Hospital Nacional Zacamil, programa de la FACMED de la Universidad Evangélica de El Salvador (UEES) en la asignatura presencial competencias clínicas generales impartida durante la pandemia por COVID-19 en modalidad 100% virtual que explica cómo se continua con el programa de residencia durante la pandemia gracias a la modalidad virtual. La situación que impuso a nivel global el COVID- 19 afectó los procesos de aprendizaje que tienen como aulas los hospitales y que se han caracterizado por ser presenciales durante décadas.

Esta experiencia que se presenta data de 2018 con los residentes de primer año del programa.

De acuerdo a esta característica la asignatura presenta desafíos en el programa de residencia por la continuidad en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas en modelo presencial que resulta agotador para estudiantes y docentes. Por lo cual se consideró implementar herramientas y estrategias didácticas que ayudarían a dinamizar la clase.

Es así que desde 2018 se inicia el diseño del aula en el Campus Virtual de la UEES, y se convierte en una asignatura semipresencial resolviendo el problema del tiempo que los estudiantes tienen disponible, facilitando el acceso a los contenidos en horarios que los estudiantes se encuentran en mejores condiciones para realizarlos sin abstinencia de sueño o fatiga, lo cual no era posible conseguirlo con un horario solamente presencial. La aplicación de la estrategia didáctica Clase Invertida fue clave para llevar el modelo educativo de la UEES a las aulas hospitalarias.

Posteriormente en marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara la pandemia por COVID- 19, pero la existencia de aulas virtuales semipresenciales, previas a la crisis, permitió afrontar sin muchas dificultades el proceso de aprendizaje centrándose en las necesidades de los residentes. De manera que se propone el modelo en otras asignaturas de la residencia de cirugía, y en los demás programas de residencia de la Facultad de Medicina de la UEES.

2. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

La UEES es una universidad privada de inspiración cristiana fundada en 1981. La Facultad de Medicina fue una de las primeras facultades; además, cuenta con tres carreras de pregrado: la Licenciatura en Nutrición, Enfermería y Doctorado en Medicina con acreditación internacional. Asimismo, hay programas de especialización en las residencias de medicina interna y cirugía general que se desarrollan en las sedes clínicas para el pregrado y las especializaciones en el Hospital Nacional Dr. Juan José Fernández Zacamil (HNZ) en la capital San Salvador; y el Hospital San Juan de Dios de Santa Ana, ubicado en la región occidental del país.

La sede clínica del programa de residencia de cirugía general donde se llevó a cabo la experiencia es un hospital departamental de segundo nivel de atención, donde se atienden traumas con las especialidades médicas más importantes que proporciona un excelente espacio de aprendizaje, la UEES es la encargada de la administración del programa académico y es la que provee la titulación como especialista en Cirugía General.

La residencia de cirugía es un programa de posgrado de tres años al cual pueden optar médicos de las diferentes facultades de medicina de El Salvador por oposición de plazas en una convocatoria nacional, y a la que cerca del 10% tienen acceso a las plazas de residentes del sistema nacional de salud.

En este documento se describe la experiencia del uso de TIC y la virtualidad, lo cual facilitó el hacer frente al escenario educativo impuesto por la Pandemia.

3. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

El desafío consistía en alcanzar las competencias clínicas generales en los alumnos de la residencia, por esta razón se detallan a continuación los obstáculos que debieron superarse:

- a) El tiempo de las clases presenciales es escaso (2 horas semanales).
- b) Los estudiantes de cirugía tradicionalmente están más motivados en la enseñanza que se imparte en los quirófanos que en otro tipo de asignaturas.
- c) Una situación particular es el cansancio y privación de sueño que caracteriza a los R1 por las cualidades propias de los programas de residencia en El Salvador.

A fin de adaptar y aplicar el uso de TIC, TAC el flipped classroom generan una alternativa didáctica en un ambiente complicado en las aulas hospitalarias. El hecho de haber diseñado la asignatura de manera híbrida y semipresencial facilitó la nueva realidad que impone la pandemia por COVID-19

4. OBJETIVOS

- a) Objetivo general: alcanzar las competencias definidas en el proceso de enseñanza aprendizaje a pesar de la pandemia COVID-19.
- b) Objetivos específicos

- ✓ Desarrollar las competencias digitales de la docente.
- ✓ Mejorar la experiencia de los alumnos durante el proceso de E-A, donde el estudiante se vuelve el centro del proceso, convirtiéndolos en gestores y prosumidores de su propio conocimiento.
- ✓ Incorporación en las aulas del programa de residentes de cirugía general de metodologías activas de enseñanza virtual y el uso de las TIC.
- ✓ Favorecer el uso de contenidos educativos digitales en las aulas hospitalarias, y fomentar el desarrollo de la competencia digital de los alumnos.
- ✓ Garantizar una educación y un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a la sociedad del siglo XXI, que luego permitió seguir con el programa de la residencia durante la pandemia sin mayor dificultad.

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para virtualizar la asignatura se implementaron paulatinamente diferentes métodos de enseñanza: el aula invertida, aprendizaje basada en problemas, estudios de casos, aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo. Lo cual fue clave para llevar el modelo educativo de la UEES a las aulas hospitalaria que se caracterizan por la clase magistral y una enseñanza muy tradicional de la medicina. El modelo educativo por competencias de la UEES define que el «docente deberá ocuparse sobre todo de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, a ser más protagónicos de su propio aprendizaje. Tienen que readecuar sus métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de competencias genéricas y específicas» (Universidad Evangélica de El Salvador, 2015).

En este modelo por competencias de la UEES el eje del proceso de enseñanza y de aprendizaje se desplaza del profesor al alumno. El aprendizaje en grupo se ubica en un primer plano y el rol del docente se centra en la planificación de los aprendizajes y tareas, los problemas que debe resolver el estudiante en la facilitación u orientación, acompañamiento y tutoría (Universidad Evangélica de El Salvador, 2015).

Se puede decir que el modelo educativo UEES no había llegado a las aulas hospitalarias,

pero luego de 2020, cuando la OMS declara la pandemia por COVID- 19, la única manera que permitía continuar con el programa de residencia fue la virtualidad.

Para continuar con el programa de residencia, la asignatura que ya era semipresencial debía pasar de manera natural al siguiente paso de la virtualidad al 100%, lo cual sucedió sin mayor trauma gracias a la implementación híbrida desde hace cuatro años. En consecuencia, se planeó una aproximación al modelo conocido por sus iniciales TPACK el Modelo Technological Pedagogical Content Knowledge.

De acuerdo con Galvis (2001) este modelo establece que la manera de desarrollar un buen manejo de las TIC y las TAC, en entornos educativos, es a partir de los conocimientos del propio docente, por ello inciden en que los conocimientos no se deben centrar únicamente en los contenidos a desarrollar o en las especialidades que se imparten, sino que se debe tener conocimientos sobre tecnología que le permita seleccionar y manejar las herramientas y recursos de la Web 2.0 para acrecentar los contenidos en las aulas.

De esta manera los estudiantes se convierten en gestores del conocimiento donde se respeta su individualidad y los tiempos de mejor disponibilidad para estudiar, dada la realidad particular del trabajo hospitalario generando el pensamiento crítico reflexivo a través de la transferencia de conocimientos entre pares y automotivación del aprendizaje.

Al convertir una asignatura con la enseñanza tradicional a una asignatura virtual se busca promover la alfabetización digital de los espacios hospitalarios de aprendizaje. Tal como lo sostiene Martínez (2007) «las Tecnologías de la Información y Comunicación influyen en los procesos educativos, en las aulas de clases, en la educación virtual y en todo espacio donde la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar. El impacto que generan estas tecnologías en el ámbito educativo toma fuerzas cada vez más» (Martínez et al., 2007).

Por qué decimos es una práctica innovadora: El Manual Oslo (2006) define cuatro tipos de innovaciones: Producto, proceso, marketing y organización. Considera la innovación como un proceso en red en el que las interacciones entre los diversos agentes generan nuevos conocimientos y tecnología.

La innovación educativa se puede definir como el conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.

La experiencia aporta elementos novedosos para solucionar problemas críticos de los

programas de residencia en El Salvador que han sido por décadas presenciales. Los estudiantes se ven agobiados tratando de priorizar su trabajo asistencial hospitalario y la asistencia a clases presenciales. Varias asignaturas de la Residencia de cirugía pueden continuar en forma virtual o semipresencial, en la nueva realidad.

La experiencia se implementó por etapas:

ETAPA I. Se planifica la asignatura como híbrida desde el año 2018:

- i. Se preparan las estrategias didácticas y las herramientas tecnológicas (TIC) adecuadas, vídeos propios, curación de vídeos de la web, presentaciones en power point, emaze y prezi, escoger los E recursos de la biblioteca UEES.
- ii. Organizar los guiones de las clases presenciales para que funcionen en modalidad semi presencial.

ETAPA II. Introducir a los alumnos paulatinamente al CV UEES, uso de recursos, uso de TIC:

- i. Seleccionar las tareas adecuadas para el uso de TIC, especialmente se diseña la nueva forma de evaluación. Diseñar los foros para que sean espacios de discusión entre todos (esto se consigue con la evaluación de los foros que comprende 50% de la nota por participación, opinión y argumentos; 25%, el comentario a dos compañeros, así se fomenta la interacción entre ellos y la docente).
- ii. Preparar herramientas de trabajo que les permita desarrollar paulatinamente competencias digitales, respetando el tiempo de mejor aprovechamiento individual y el cansancio de los residentes por su labor asistencial.

Diseñar el peso y la periodicidad de las entregas de actividades evaluadas. Los beneficiarios son:

- Los residentes que adquieren competencias clínicas
- Los pacientes que reciben la atención médica por parte de los residentes
- La docente
- El programa de enseñanza

6. RESULTADOS OBTENIDOS

La decisión fue muy efectiva porque los estudiantes se convierten en el centro del proceso de E-A, y gestores del conocimiento, generando el pensamiento crítico reflexivo a través de la transferencia de conocimientos entre pares y automotivación del aprendizaje. En el caso particular de los residentes de cirugía se respeta su individualidad y los tiempos de mejor disponibilidad para estudiar, dada la realidad particular del trabajo asistencial hospitalario y la privación de sueño.

Con el uso de TIC pueden ver los videos tantas veces sea necesario, volver a leer los contenidos, hacer consultas en los foros, discutir y debatir ideas. Les genera confianza en su conocimiento, promueve el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo. Se promueve la alfabetización digital de los espacios hospitalarios de aprendizaje y crecimiento docente, pues la selección de contenidos digitales y de metodologías permitió un desarrollo de la práctica docente aun cuando pudiera estar en un país extranjero a consecuencia de la pandemia del COVID-19.

7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

En la UEES hay una evaluación constante del cuerpo docente que se realiza según lo establecido en la Política de Evaluación del Desempeño que contempla tres tipos de evaluación: Autoevaluación, Evaluación por los Estudiantes y Evaluación por Jefe Inmediato. Los resultados obtenidos de esta evaluación permiten identificar experiencias efectivas como la que se presenta en este ensayo que muestra logros tangibles que demuestra son sostenibles y pueden ser replicadas.

Además, permite la identificación de temas a incluir en el programa anual de desarrollo profesional docente, programas de formación en TIC, estrategias para el abordaje de contenidos, nuevas metodologías, mejoras en la infraestructura física o tecnológica, requerimientos de equipos audiovisuales, pertinencia de recurso pedagógicos o actualizaciones de bibliografía. Esta experiencia fue evaluada bajo el sistema descrito.

7.1 Replicabilidad en entornos y ambientes diferentes.

Se propone que varias asignaturas de la residencia de cirugía por su naturaleza pueden

continuar en forma virtual o semipresencial, procurando mayores beneficios para los estudiantes. Es completamente viable ya que en la actualidad los estudiantes tienen a su disposición diversas herramientas tecnológicas que les permiten interactuar y comunicarse permanentemente. Otra ventaja es la robustez del CV UEES.

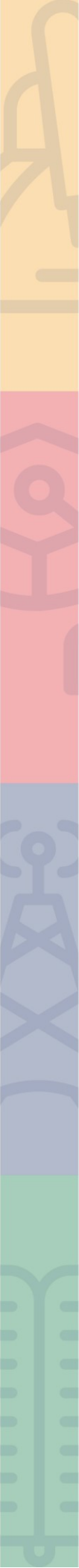
7.2 Lecciones aprendidas.

Una limitante que se ha identificado es que no se ha aprovechado el valor didáctico de las herramientas tecnológicas en el área clínica y, particularmente, en los programas de residencias médicas en la cual las clases son presenciales. Por tal motivo es necesaria la alfabetización digital de los estudiantes y de los docentes del área hospitalaria que como señala Castañeda (2010) «no le han otorgado importancia a este fenómeno emergente», refiriéndose a las TAC.

Sin duda alguna, es fundamental que los docentes desarrollen competencias en el uso y manejo de herramientas tecnológicas y se adapten a entornos digitales de acuerdo con los estándares TIC establecidos por la UNESCO (2008). En tanto, la aplicación en el área clínica del Modelo Educativo de la UEES donde el eje del proceso de enseñanza y de aprendizaje es el alumno debe fomentarse el aprendizaje colaborativo, cambiar el paradigma que la clase expositiva que se ubica en un primer plano, retomar el rol moderno del docente que se centra en la planificación de los aprendizajes, facilitación, orientación y ser un mentor de modelo ético de sus alumnos (UEES Modelo Educativo, 2015).

8. CITAS Y REFERENCIAS

- Castañeda, L. (2010). Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla: MAD.
- Galvis, A, et al. (2001). Ambientes educativos para la era de la informática. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88541_archivo.pdf
- Martínez, M.; y Briones, S. (2007). Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. Revista Pixel-Bit. Revista de medios y educación, (29), págs. 81-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802907.pdf>



Gómez, M.; Roses, S.; & Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Revista Científica de Edu comunicación*, 19(38), págs. 131-138. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>

OECD y EUROSTAT. (2006). *Manual de Oslo*. tercera edición.

Universidad Evangélica de El Salvador. (2015). *Modelo educativo*. San Salvador: UEES.

PROYECTO ICENA: INFORME DE EXPERIENCIA EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Adriana Bastos

Doctora en Administración de Empresas/IFPE/*adriana.bastos@cabo.ifpe.edu.br*/Brasil

Andrezza Marianna Oliveira

Maestría en Administración de Empresas/IFPE/*andrezza.oliveira@cabo.ifpe.edu.br*/Brasil

Diogo Henrique Paz

Doctor en Ingeniería Civil/IFPE/*diogo.paz@cabo.ifpe.edu.br*/Brasil

Fabiane Veras

Maestría en Gestión Empresarial/IFPE/*fabiane.veras@cabo.ifpe.edu.br*/Brasil

Gabriela de Vasconcelos

Maestría en Contraloría/IFPE/*gabriela.vasconcelos@cabo.ifpe.edu.br*/Brasil

Jouberte Maria Santos

Doctora en Administración de Empresas/IFPE/*jouberte.santos@cabo.ifpe.edu.br*/Brasil

Mariana Melo

Maestría en Administración de Empresas/IFPE/*mariana.melo@cabo.ifpe.edu.br*/Brasil

Rita Rovai

Maestría en Administración de Empresas/IFPE/*rita.rovai@cabo.ifpe.edu.br*/Brasil

Sandra Pereira

Maestría en Administración y Desarrollo Rural/IFPE/*sandra.pereira@cabo.ifpe.edu.br*/Brasil

Thiago Figueredo

Doctor en Letras/IFPE/*thiago.camara@cabo.ifpe.edu.br*/Brasil

RESUMEN

La nueva configuración provocada por la pandemia COVID-19 tendrá consecuencias a largo plazo para el futuro de la educación, remodelando radicalmente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este estudio tiene como objetivo presentar la experiencia del Proyecto ICENA, que consiste en una propuesta de innovación y diseño en la construcción y planificación del aprendizaje remoto desarrollada en el Instituto Federal de Pernambuco. El proyecto utiliza la metodología del pensamiento de diseño como un proceso de aprendizaje en equipo para ofrecer apoyo a los docentes en la adaptación a las actividades de enseñanza a distancia. Creemos que el pensamiento de diseño tiene el potencial de contribuir a las acciones colectivas e innovadoras implementadas por los docentes en la educación del futuro.

Palabras clave:

Pensamiento de diseño; educación, enseñanza remota.

ABSTRACT

The new configuration caused by the COVID-19 pandemic will have long-term consequences for the future of education, radically reshaping the teaching and learning process. This study aims to present the experience of the ICENA Project, which consists of a proposal for innovation and design in the construction and planning of remote learning developed at the Federal Institute of Pernambuco. The project uses the design thinking methodology as a team-based learning process to offer support to teachers towards adapting to remote teaching activities. We believe that design thinking has the potential to contribute to collective and innovative actions implemented by teachers in the education of the future.

Keywords:

Design thinking; education, remote teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 reveló vulnerabilidades en varias áreas de la sociedad, incluida la educación. Para detener la propagación del virus, los sistemas educativos de todo el mundo se han cerrado temporalmente, incluidas escuelas, universidades y colegios. Según el seguimiento de UNICEF, alrededor del 98,6% de la población estudiantil mundial se vio afectada por COVID-19 (UNESCO, 2020). En respuesta, la UNESCO recomendó el uso de programas, herramientas, aplicaciones y plataformas educativas abiertas de aprendizaje a distancia que las instituciones y los profesores pueden utilizar para llegar a los estudiantes de forma remota y reducir la interrupción de la educación (UNESCO, 2020).

Un gran desafío para una unidad educativa pública, el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología (IFPE) - Campus Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco - Brasil, que ha

estado presencial durante seis años, con un perfil de estudiante con acceso restringido a internet. y con sólo una parte de su profesorado familiarizado con la propia tecnología y unos pocos con las nuevas tecnologías educativas. El problema que se presenta es la construcción de una alternativa pedagógica para la enseñanza a distancia que tenga en cuenta estas especificidades de estudiantes y docentes.

1.1 OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA

Reunir a profesores de diversos campos de actividad que entienden la docencia de una manera diversa y multifacética, comparten la visión de un nuevo momento, y generan ideas innovadoras y nuevos diseños en la planificación del aprendizaje remoto en apoyo de la Gestión del IFPE. Este fue el contexto de la experiencia presentada. Su objetivo fue poner en práctica el Proyecto ICENA, que se sustenta en tres pilares: primero, una nueva mirada, una nueva perspectiva; mirar de manera diferente; visión futurista de algo ya conocido. Segundo: pensar en colaboración sobre futuros deseables para la educación en IFPE; y tercero, desarrollar propuestas prácticas innovadoras para reanudar las actividades a distancia.

Otro objetivo del proyecto fue promover y poner a disposición nuevas herramientas y metodologías innovadoras a través de dos estrategias principales: (1) presentar la herramienta ya usando la propia herramienta, por ejemplo, enseñar cómo producir un podcast usando un podcast; (2) Conocer y probar la herramienta y ponerla en uso de inmediato para evaluar rápidamente su funcionalidad y su adherencia a las necesidades de los profesores.

2. METODOLOGÍA

2.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO ICENA

El Proyecto ICENA se basó en la metodología *Design Thinking* con el objetivo de delinear acciones y compartir conocimientos sobre herramientas para dinamizar las clases, atraer y retener la atención de alumnos no acostumbrados a esta forma de aprendizaje.

El proyecto supuso aproximadamente 30 horas de formación con profesores. La primera parte del proyecto se centró en el aprendizaje de la herramienta *Google Classroom* y la ayuda individual para profesores que no estén familiarizados con la herramienta. Después, comenzamos con las etapas del pensamiento de diseño:

(v) Probar: Validación de ideas con experimentación práctica en un aula virtual.

El principal objetivo de la iniciativa era tener un grupo de docentes más comprometido con el mundo digital; Más seguro en el uso de las herramientas presentadas, capaces de relacionar estas herramientas con metodologías innovadoras que promuevan el rol del alumno, su autonomía y la reflexión sobre el contenido compartido. De esta forma, estarán en mejores condiciones de auxiliar a los estudiantes con su alfabetización digital, una competencia fundamental para el mundo laboral. Se asume que el mayor impacto estará en la disposición de los docentes para buscar otros materiales que sean útiles para lograr los objetivos educativos definidos, además de los presentados por el equipo del proyecto ICENA.

Figura 2 - Etapas del Proyecto ICENA



Fuente: Elaboración propia (2020)

2.2 PASOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de crear un Mecanismo de Seguimiento y Evaluación del Experimento, se realizó una encuesta mediante cuestionario vía *Google Forms* a los 39 profesores de la institución (excluyendo los 8 ponentes de ICENA), totalizando 31 profesores que fueron evaluados.

De forma parcial se obtuvieron 17 respuestas, es decir, el 54,83% del total del universo encuestado. En resumen, el perfil del profesorado está representado por hombres (58,8%),

activos en la carrera docente durante más de 5 años (76,4%), en esta institución educativa durante más de 5 años (52,9%) y titulares de una maestría (64,7%).

Estos profesores trabajaban en el primer módulo de reanudación de la actividad docente de forma remota principalmente en educación técnica (82,3%), seguidos de los que trabajan en cursos de educación superior (17,7%).

Además del control constante y la retroalimentación de los docentes, se realizan reuniones quincenales de capacitación y talleres, informes de experiencias que sirven de base para posibles ajustes a la metodología.

3. RESULTADOS

De las herramientas presentadas por el proyecto ICENA, la gran mayoría de profesionales había tenido previamente contacto con herramientas de Google (94,1%), seguido del podcast (58,8%), código QR (58,8%), infografía (35,3%), PDF con *hiperlink* (17,6%), creación de videos por *Loom* (11,8%), *Socriative* y *Kahoot* (5,9%) y presentación de diapositivas a través de *Canva* (5,9%). Y ninguno de los encuestados conocía la herramienta *Book Creator*.

Mientras se llevó a cabo el proyecto, se pudo ver una adhesión significativa al uso de herramientas innovadoras por parte de los profesores. La mayor adherencia se percibió en la creación de videos en *Loom* (29,4%), uso de infografías (23,5%), podcast y PDF clicables, ambos utilizados por el 17,6%, y *Book Creator* (11,8%). Las herramientas de Google ya conocidas por el 94,1% de los encuestados, mantuvieron el predominio del uso (82,4%), aunque ha disminuido, en términos porcentuales, lo que puede indicar una flexibilidad del grupo al conocimiento y uso de las nuevas tecnologías, optar por utilizar herramientas que todavía son "desconocidas" en lugar de las más habituales (Google). Quienes se restringieron al uso de tecnologías previamente conocidas y practicadas, lo hicieron "por familiaridad y poco tiempo para ponerlas en práctica", sin embargo, existe disponibilidad para el uso - a medio y largo plazo - de las nuevas tecnologías presentadas.

Como ejemplo del impacto ya vivido está el caso de un docente que, al utilizar una de las herramientas presentadas en uno de los eventos de Icena (un sitio web para la creación de libros electrónicos), se sintió motivado para crear su propio libro electrónico y, en el momento de la creación, tuvo la facilidad de insertar una herramienta nunca antes utilizada, el audio. A su vez, otros docentes ya han puesto en práctica el uso de otras herramientas innovadoras en el contexto

en el que vivieron y las retroalimentaciones positivas de los estudiantes los animaron a buscar nuevas formas y medios para impartir las clases, así como las retroalimentaciones para la mejora ya han generado cambios en la dirección de preparación de las siguientes clases, haciendo de la interacción estudiante y profesor un camino dinámico y con posibilidad de adaptaciones durante la experiencia de clases a distancia.

En cuanto a la percepción del docente sobre la aceptación por parte de los estudiantes, el uso de estas nuevas tecnologías en clases remotas, el 58,8% considera satisfactoria la aceptación, seguido por el 29,4%, que la considera parcialmente satisfactoria, con reportes de algún tipo. “Desmotivación por parte del alumno” y / o baja adherencia, aparentemente percibida como proveniente de la “no iniciación y seguimiento presencial” del uso de la herramienta, y la alfabetización no digital de una parte del alumnado que “no se relaciona tan bien con las tecnologías digitales”. Sin embargo, informa sobre la optimización de la actividad docente por parte de los profesores, que dinamizó “las actividades, facilitando la comprensión de los contenidos y estimulando la participación de los estudiantes”, y que el uso de estas herramientas “llaman más la atención [del alumno] que los textos tradicionales”.

Ante la pregunta sobre qué Metodologías Innovadoras (activas, ágiles e inmersivas) del proyecto ICENA fueron utilizadas por los profesores: El *Micro-learning* y el aula invertida también fueron utilizados por el 41,2% seguido del aprendizaje entre pares con el 35,3%, aprendizaje basado en problemas 29,4%, gamificación (11,8%) y pensamiento de diseño (11,8%). Solo el 5,9% de los docentes refirió no haber utilizado ninguna de las metodologías innovadoras presentadas, lo que indica una adhesión voluntaria de la mayoría del profesorado a la propuesta de la Institución, ya que tuvo autonomía para elegir el tipo de abordaje utilizado en el aula, incluso de forma remota. Esto lo puede confirmar el 17,6% de los encuestados que manifiestan su intención de hacer un uso futuro de las herramientas presentadas.

La desmotivación y dificultad de adaptación por parte del estudiante fue señalada y asociada como debida a la “necesidad de que nuestros estudiantes desarrollen más su autonomía / protagonismo”, siendo, por tanto, momentánea y coherente con el período de familiaridad con una nueva tecnología. Estos estudiantes autónomos, “no leyeron ni investigaron los contenidos indicados y esto afectó directamente a la conducción de la clase sincrónica”, con poca adherencia a las discusiones propuestas. Por otro lado, muchos estudiantes demostraron estar

comprometidos, y que, entre las metodologías aplicadas, las que mostraron mejores resultados fueron el *Micro-learning* y la creación de infografías.

Los profesores consideraron la presentación de las nuevas herramientas y metodologías llevadas a cabo por el proyecto ICENA como “bien planificadas y ejecutadas”, siendo de “gran valor para estimular nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje”, que pueden apoyar la elección de la mejor herramienta para cada situación. En particular, “mejorar la comprensión de los contenidos por parte del alumno”, y “mejorar la forma de presentación y evaluación de los contenidos”, lo que hace que el estudiante sea protagonista y corresponsable de su propio aprendizaje.

4. ANÁLISIS E CONSIDERACIONES FINALES

La educación del siglo XXI está marcada por varios cambios debido al uso de tecnologías digitales. Tales cambios requieren que los educadores adopten una actitud más innovadora y adaptativa en la difusión del conocimiento. En el proyecto utilizamos dos corrientes teóricas innovadoras: El *Design Thinking* y las metodologías ágiles.

La metodología del *Design Thinking* tuvo su foco inicial en el ámbito corporativo y fue ampliamente difundida en los últimos años por Tim Brown. Tiene la característica de ser una herramienta utilizada para el desarrollo de la creatividad y la innovación (MARTINS FILHO, GERGES, FIALHO, 2015).

En Educación, el pensamiento de diseño se conoce como aprendizaje investigativo, trabajar en colaboración y desarrollar la empatía. En este modelo, el alumno participa como formador de conocimientos y no solo como receptor de información. Aplicada al contexto educativo, esta metodología puede favorecer el funcionamiento y transformación de los procesos internos y de aprendizaje de las instituciones educativas (SCHEER, NOWESKI, NOWESKI, 2012).

Como se dijo anteriormente, el proyecto también utiliza metodologías ágiles como base para establecer retroalimentaciones rápidas y procesos más claros. Aunque concebido en el área de desarrollo de software, este movimiento comenzó a resonar en otras áreas del conocimiento como la gestión, la ingeniería y, en concreto, en el área de la educación donde se inició hacia 2011 con el Manifiesto de las Escuelas Ágiles: un comunicado con 12 principios de mentalidad ágil en el contexto de las escuelas (BRIGGS, 2014).

Kamart dice que “El principio más importante de la mentalidad ágil es proporcionar retroalimentación continua, aprender de iteraciones anteriores y estar dispuesto a intentar mejorar en la siguiente iteración” (KAMART, 2012, p. 2). Para el autor, la idea de mentalidad ágil es, además de favorecer el aprendizaje, permitir a los estudiantes una transición más fluida al mundo laboral.

Al reunir todos estos temas, Krehbiel (2017) propone su propio Manifiesto Ágil para la Enseñanza y el Aprendizaje que tiene seis principios: Adaptabilidad más que métodos de enseñanza prescriptivos; Colaboración más que logros individuales; Logro de resultados de aprendizaje en lugar de pruebas y evaluaciones de los estudiantes; Investigación dirigida por los estudiantes más que presentación en el aula; Demostración y aplicación más que acumulación de información; Mejora continua en lugar de mantenimiento de las prácticas actuales.

Teniendo en cuenta estos diversos principios, podemos decir que la pedagogía ágil se basa en el deseo de hacer la enseñanza más centrada en el alumno, haciéndolo protagonista del proceso de aprendizaje y utilizando principalmente la colaboración y la retroalimentación continua.

De esa manera, se cree que el Proyecto ICENA, por haberse realizado en forma colaborativa, con docentes de diversas áreas de actividad, tiene un gran potencial para generar nuevas acciones innovadoras por parte de los docentes para la educación del futuro. La implementación de diferentes perspectivas y con la configuración actual Para planificar algo innovador en un nuevo entorno, se pretende generar resultados en el clima organizacional, motivando a los docentes a compartir sus dudas, descubrimientos y victorias, como detallaremos, y que, ciertamente, tendrá consecuencias a largo plazo para el futuro de la educación, remodelando radicalmente el proceso de enseñando y aprendiendo.

Pensando en la continuidad del proyecto, en resumen, la práctica se construyó de manera colaborativa a través de reuniones quincenales entre la dirección docente y el cuerpo docente de la institución. Inicialmente se esbozó un análisis de la situación y posibles estrategias para el desarrollo de competencias necesarias para atender las demandas presentadas por el alumnado (evaluadas por el equipo de apoyo psicológico). Todas las reuniones fueron debidamente registradas y registradas en las actas y compartidas entre todos los actores para su validación. Se creó voluntariamente un comité de prácticas innovadoras que fue el encargado de enumerar las

principales herramientas y metodologías innovadoras presentadas al profesorado en las jornadas de capacitación y talleres ofrecidos.

Se creó un sitio web con videos cortos y material de apoyo para todas las herramientas y metodologías presentadas. Luego, las reuniones asumieron un carácter evaluativo-correctivo para acoger la retroalimentación de los docentes luego de que se sugirieran conjuntamente la implementación de las estrategias y las medidas correctivas. La innovación del proyecto consiste en experimentar y testear con los estudiantes al mismo tiempo, además del formato de entrega de contenidos.

5. REFERENCIAS

Briggs, S. (2014). *Agile Based Learning: What Is It and How Can It Change Education?*. Recuperado en 25 de octubre, 2020, de <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/agile-based-learning-what-is-it-and-how-can-it-change-education/>.

KAMAT, V (2012). Agile manifesto in higher education. In: *Technology for Education (T4E)*. DOI 10.1109/T4E.

KREHBIEL, T. C. et al. (2017). Agile Manifesto for Teaching and Learning. *Journal of Effective Teaching*, v. 17, n. 2, p. 90-111.

MARTINS FILHO, V.; GERGES, N. R. C.; FIALHO, F. A. P. (2015). Design thinking, cognição e educação no século XXI. *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 45, p. 579-596.

SCHEER, A.; NOWESKI, C.; MEINEL, C. (2012). Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, v. 17, n. 3.

UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Recuperado en 21 de Agosto, 2020, de <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>.

UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Recuperado en 21 de Agosto, 2020, de <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>.

DEL CONFINAMIENTO A LA TRANSFORMACIÓN CULTURAL

Virginia Gálvez

Lcda. en Diseño Gráfico/Universidad Dr. José Matías Delgado/vlgalvezc@ujmd.edu.sv/El Salvador

Rafael Tobar

Arquitecto/Universidad Dr. José Matías Delgado/ratobarc@ujmd.edu.sv/El Salvador

RESUMEN

La proyección social universitaria es entendida como la interacción e inserción del quehacer académico en la realidad socioeconómica, cultural, institucional y ambiental del territorio, para construir, aportar e incidir en la sociedad. El vínculo que esta genera entre las instituciones fortalece el desarrollo de proyectos, enriqueciendo el currículo de los estudiantes con la experiencia en el campo. A partir de la coyuntura de la COVID-19, la Alcaldía de Santa Tecla (parte del área metropolitana de la capital salvadoreña), decide conformar una mesa técnica de reactivación, siendo la Escuela de Arquitectura una de las instituciones participantes. La Escuela, junto a otras instituciones, ha desarrollado una propuesta de impacto social definiendo que el valor del espacio público está en el ejercicio de la ciudadanía, que se hace con libertad, que implica responsabilidad individual, solidaridad y salud para todos y todas. Hablar de valores es hablar de identidad y cultura, por lo que en este proyecto se incluyen intervenciones tácticas, diseñadas por estudiantes y profesionales, sustentadas por un eje de “transformación cultural” que, a partir de la señalización, educación e intervenciones físicas, aportan a la movilidad urbana, convivencia ciudadana y actividad económica. También se trabaja en cambio de hábitos y nuevos comportamientos para obtener como resultado “nuevos ciudadanos”, para lo cual se creó la figura de los agentes de transformación cultural, encargados de realizar este proceso. El impacto que estas intervenciones genera es validado como referente para otros municipios del País.

Palabras clave:

Transformación, cultura, confinamiento, espacio público, social

ABSTRACT

University Social Responsibility is understood as the interaction and insertion of academic work in the socioeconomic, cultural, institutional and environmental reality of the territory, to build, contribute and influence in society. The link that this generates between the institutions strengthens the development of projects, enriching the curriculum of the students with the experience in the field. As of the COVID-19

situation, the Mayor's Office of Santa Tecla (part of the metropolitan area of the Salvadoran capital), decides to form a technical reactivation table, with the School of Architecture being one of the participating institutions. The School, together with other institutions, has developed a proposal for social impact defining that the value of public space is in the exercise of citizenship, that it is done with freedom, that implies individual responsibility, solidarity and health for all people. Talking about values is talking about identity and culture, so this project includes tactical interventions, designed by students and professionals, supported by an axis of “cultural transformation”, which, based on signaling, education and physical interventions, contribute to the urban mobility, citizen coexistence and economic activity. It also works to change habits and new behaviors to obtain "new citizens" as a result, for which the figure of cultural transformation agents was created, in charge of carrying out this process. The impact that these interventions generate is validated as a reference for other cities in the country.

Keywords:

Transformation, culture, confinement, public space, social

1. ANTECEDENTES

La vida en la ciudad se desarrolla mayormente en el espacio público, sin embargo, la pandemia de la COVID-19, las restricciones de movilidad y distanciamiento físico han cambiado la relación de las personas con este espacio y en si con la ciudad. En primera instancia la pandemia obligó a las personas, en todo el mundo, a resguardarse en sus viviendas, desolando las calles y espacios públicos.

La pandemia también ha dejado en evidencia la desigualdad en la distribución del espacio público en las ciudades y el valor de los parques, calles, áreas verdes y espacios abiertos que contribuyen a disminuir niveles de estrés, mejorar la salud y el bienestar de las comunidades.

Los espacios públicos han demostrado además de la función social de recreación y socialización, grandes alternativas para brindar servicios a las comunidades. La pandemia ha permitido reinventar calles, parques, comercios temporales, centros de salud y lugares para actividades culturales y de ocio, como cine al aire libre, restaurantes dentro de los vehículos, entre otros.

Ahora con la paulatina apertura económica de los centros urbanos y el regreso a la “socialidad urbana”, el espacio público vuelve a ser relevante como parte de la respuesta ante el SARS-CoV-2, virus responsable de la COVID-19, por lo que debe rediseñarse para incluir

medidas de distanciamiento físico que garanticen que las personas se encuentren en espacios adecuados y seguros para todos, y debe administrarse de una manera que permita a sus usuarios seguir reglas de comportamiento sencillas que faciliten los cambios pertinentes en toda la ciudadanía.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

El plan de reactivación del espacio público, desarrollado para el municipio de Santa Tecla, busca promover intervenciones de urbanismo táctico demarcando pavimentos y aplicando señalética de bajo costo, que permita la circulación de las personas y su acceso a los diferentes servicios, procurando la apropiación del distanciamiento físico.

Además, la Ciudad presenta condiciones favorables para el desarrollo de carriles bici y para una movilidad blanda exitosa. Cuenta con calles de poca pendiente, un centro bastante consolidado, estructurado en una cuadrícula y un uso de suelos que favorece la aplicación de carriles compartidos. El plan de reactivación arranca con la implementación de una ciclo ruta piloto en donde se proyectan carriles bici que conecten los sectores más desabastecidos de servicios y acceso a alimentos; este plan se implementa en conjunto con la Oficina de Planificación del Área Metropolitana de San Salvador (OPAMSS), brazo técnico del consejo de alcaldes que administra la conurbación de ciudades que rodean a la capital salvadoreña. El valor del espacio público está en el ejercicio de la ciudadanía, que se hace con libertad y la libertad implica responsabilidad individual, solidaridad, y ahora más que nunca, salud para todos y todas.

Con este proyecto se busca trascender, se quiere hacer conciencia en que “todos somos una familia y que debemos cuidarnos entre todos”, que esta no sea una intervención superficial, sino que busque marcar la diferencia y poder generar una nueva cultura, para ello este proyecto es realizado bajo un plan de trabajo que permite desarrollar todas las intervenciones tácticas necesarias que mostrarán a los tecleños que se puede ser más fuertes luego de un confinamiento.

2. OBJETIVOS

Objetivo general

Generar un plan de reactivación social para la transformación cultural de Santa Tecla a través de intervenciones tácticas.

Objetivos específicos

- Definir espacios clave para desarrollar intervenciones tácticas.
- Establecer un plan de acción para la implementación de intervenciones en el espacio público.
- Identificar los factores clave de funcionamiento para su aplicabilidad en otros espacios.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La proyección social universitaria es un proceso planificado, organizado y sistemático, por medio del cual la academia se vincula e inserta en la sociedad. La estrategia de esta proyección social tiene como objetivo cumplir con las exigencias establecidas en la Ley de Educación Superior y la Ley General de Educación de El Salvador, en donde se establecen tres áreas de quehacer académico que son complementarias e interrelacionadas: docencia, investigación científica y proyección social. Esta última está dividida en tres áreas, la primera: la Dirección que da los lineamientos y directriz estratégica de los proyectos, la segunda: los programas especiales que son los que apoyan a las academias sabatinas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) y los proyectos de la pequeña y mediana empresa del Ministerio de Economía (MINEC); y la tercera: la red de coordinadores, quienes son los encargados de vincular los proyectos con cada una de las unidades académicas de la Universidad.

La estrategia se concreta en proyectos planificados y ejecutados desde la cátedra, ordenados en cuatro ejes de intervención: desarrollo productivo, desarrollo humano, desarrollo institucional, desarrollo y renovación urbana. (Ver figura 1)



Figura 1: estrategia de la proyección social universitaria. Fuente: elaboración propia

En el caso particular de este proyecto, la fundamentación teórica está basada en el triángulo de la cultura y el cambio de hábitos, partiendo de la premisa de que la cultura siempre ha sido el centro de todas las transformaciones sociales, transformar una sociedad es precisamente su manera de entenderse a sí misma, de definir sus prioridades y valores, de convivir y adaptarse al medio ambiente según las condiciones, que cada vez tienden a ser más extremas. La cultura posee elementos intrínsecos que se conjugan para generar ese nivel de energía necesaria para hacer trascender etnias, países, organizaciones, empresas o grupos familiares. Estos están divididos en dos: elementos visibles y elementos no visibles, para comprenderlos se utiliza la analogía del *iceberg* y la ley natural del inverso de los cuadrados. Los elementos visibles son todos aquellos comportamientos observables que los individuos manifiestan en su día a día; son las conductas, más allá de las normas, que presentan ante las diversas circunstancias y vivencias; mientras esos comportamientos observables definen la interacción entre los individuos de la organización, por debajo de esto tangible se encuentra lo que se define como la parte no visible de la cultura y se divide en: valores y creencias, valores será todo aquello a lo que la organización asigna una importancia relevante, y creencias será aquello que se asume como verdadero, es decir, los filtros que ayudan a ver el mundo para comprenderlo y darle sentido.

(Cortés, 2020) afirma:

“Es importante aclarar que no se puede lograr un cambio en la cultura enfocando nuestros esfuerzos a nivel de los comportamientos observables, es crítico generar una

estrategia que desarrolle la parte invisible: los valores y las creencias. Debemos estar claros que lo visible se explica a través de lo invisible; y, en consecuencia, si lo invisible alimenta lo visible, entonces transformar la cultura implica una intervención sobre todo de los aspectos invisibles de la cultura.” (Ver figura 2)

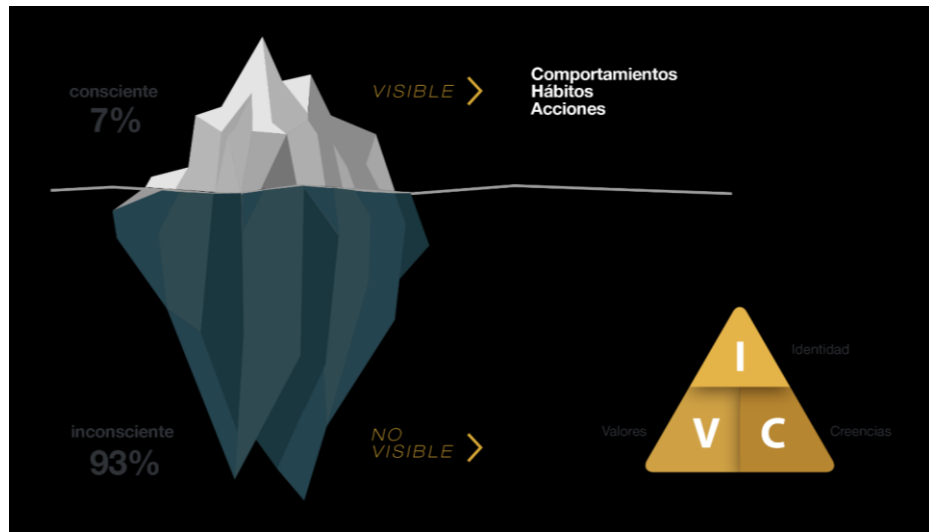


Figura 2: iceberg de la cultura. Fuente: elaboración propia.

La mayor parte de las decisiones que se toman a diario, son los hábitos en los que el cerebro ahorra esfuerzo, ya que intenta convertir casi toda rutina en hábito. La formación de un hábito en el cerebro se compone de tres pasos: **la señal**, el detonante que informa al cerebro el hábito que debe de usar; **la rutina**, que puede ser física, mental o emocional; y finalmente **la recompensa**, que ayuda al cerebro a decidir si vale la pena o no recordar este proceso. (Ver figura 3)

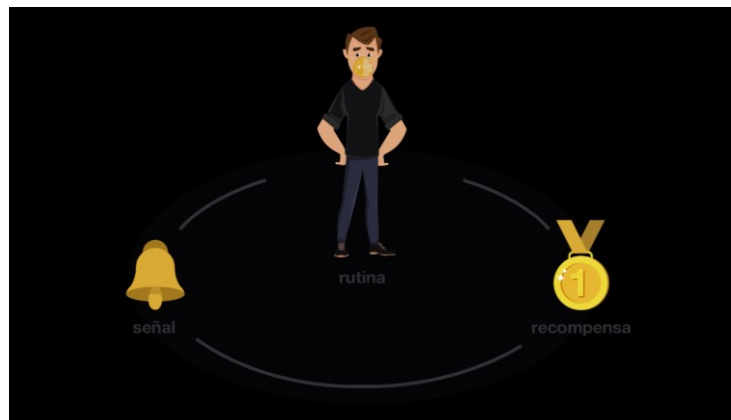


Figura 3: triángulo para el cambio de hábitos. Fuente: elaboración propia

Si se usa la misma señal y se proporciona la misma recompensa, se puede cambiar la rutina y cambiar el hábito. Casi todas las conductas se pueden transformar si la señal y la recompensa siguen siendo las mismas.

Esto conlleva a que el proyecto se estructure bajo un eje transversal de transformación cultural, apoyado por un plan de comunicación y un plan de salud mental que funcionan como pilares para la implementación de proyectos que le aportan a la movilidad urbana, la convivencia ciudadana y la actividad económica. La movilidad urbana contempla todos los aspectos relacionados con la circulación de personas en aceras, calles y cruces peatonales, así como la utilización del transporte público, paradas de buses y vías ciclísticas. La convivencia ciudadana contempla aspectos relacionados con la circulación de personas en espacios públicos, agrupación de personas y cantidades de usuarios que pueden permanecer dentro de un espacio. Y actividad económica que contempla los espacios que involucran el intercambio de productos y servicios, tales como mercados municipales, mercados ambulantes, comercio de barrio, entre otros. (Ver figura 4).



Figura 4: eje transversal transformación cultural. Fuente: elaboración propia

Cada uno de ellos se ordena a través de: normativas, intervenciones y una regulación positiva (no sanciones). Al hablar de normativas, se identifican tres aspectos generales en cada

uno de los ejes, sin embargo, cada uno de ellos deberá ser ampliado o acoplado de acuerdo al tipo de espacio público.

1. Distanciamiento físico: identificar y visualizar las medidas de distancia para circulación y estadía de personas.
2. Uso efectivo del tiempo: identificar y definir los tiempos adecuados para circulación y estadía de personas.
3. Protocolo de salud: implementación de protocolos emitidos por el Ministerio de Salud que permitan a la Municipalidad reservarse el derecho de admisión.

Las intervenciones se deben realizar a través de señalética de distanciamiento y bioseguridad, en algunos casos tendrán que realizarse adecuaciones de espacio más profundas como construcción de arriates, instalación de mobiliario urbano, entre otros. Se propone que estas intervenciones contengan un lenguaje visual atractivo, lúdico, recreativo y educativo para el usuario, es decir que el trabajo y carácter visual debe ser fluido dentro del espacio.

De acuerdo a los análisis del comportamiento humano, se considera poder “sancionar” de una manera positiva, llamándole a esta una “remuneración positiva”, en la que se premia socialmente a los ciudadanos que respeten las normas implementadas en cada espacio. Con estas intervenciones se pretende impactar a un aproximado de 135,483 habitantes, si bien el proyecto es diseñado para una Ciudad, se debe contemplar que esta es un punto transitorio entre otras ciudades, lo que permite que otros usuarios también puedan ser parte de esta transformación cultural y replicar este cambio de hábitos en sus municipios.

Para iniciar con el proceso de transformación fue importante definir cuáles eran los elementos visibles que funcionarían como señal para empezar a cambiar hábitos, para eso se inició con los agentes de transformación cultural, asignando a doce personas que circularían en los puntos estratégicos de la Ciudad para empezar a generar consciencia en los ciudadanos. (Ver figura 5).



Figura 5: agentes de transformación cultural. Fotografías: Alcaldía Municipal de Santa Tecla.

Por otro lado se inició con las intervenciones de cruces peatonales que también generan una señal visible para los usuarios, que luego se convierte en el hábito, intervenciones en las que el círculo vuelve a ser la señal de distanciamiento y posición dentro del espacio, con figuras direccionales, así mismo se realiza la intervención táctica en la plaza de la cultura, como función principal indicando la posición y distanciamiento en que los emprendedores pueden ser ubicados manteniendo la distancia adecuada de circulación, mientras esta no es utilizada por los emprendedores, funciona como espacio recreativo para los niños. (Ver figura 6).



Figura 6: estudiantes y ciudadanos voluntarios de Santa Tecla junto a autoridades municipales y de la academia, trabajando intervenciones.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados de este proyecto están divididos en dos áreas; primero, los resultados que este proyecto genera con las intervenciones en el Municipio, y segundo, los resultados que este genera en la academia para los estudiantes y docentes.

La metodología de análisis de evaluación utilizada es la observación participante y la observación deriva, ya que son estas las relacionadas con cambios culturales en el espacio público. A partir de ello, se pudo evidenciar como los agentes de transformación cultural son esa señal visible para los ciudadanos, que marcan el distanciamiento físico y que hacen énfasis en las medidas de bioseguridad. Es interesante observar que los ciudadanos los buscan para obtener esa recompensa del alcohol gel o que puedan cambiarles su mascarilla por una nueva.

Es de gran importancia además observar cómo, con el funcionamiento de los cruces peatonales, estos se vuelven visibles y útiles para la población, pero, sobre todo, es notable el impacto que tiene en los niños ya que son ellos en quienes se observa una mayor apropiación y consecuentemente aparecen nuevos usos más relacionados con el juego y la experiencia infantil, lo que en definitiva propicia esa transformación cultural que se pretende. Hay que aclarar que, el proyecto ha sido implementado en el mes de septiembre de 2020, por lo que la medición de resultados aún se sigue realizando. (Ver figura 7).



Figura 7: el proyecto en funcionamiento. Fotografías: Alcaldía Municipal de Santa Tecla y Virginia Gálvez. Fuente del diagrama: elaboración propia

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

La valoración de la experiencia realizada por el equipo, es muy positiva dado que los objetivos y resultados esperados se han cubierto satisfactoriamente. Esta es una primera experiencia conjunta en la que la Escuela de Arquitectura desarrolla un proyecto con otras instituciones y, sobre todo, lograr alinearse a un objetivo común: apostarle a una transformación cultural después del confinamiento. Esto permitió que las ideas fluyeran de la mejor forma, así

como también fueran complementarias y potencializadas desde cada una de las competencias de los integrantes. Como resultado de la experiencia, esto no solo aporta una intervención funcional para la ciudad de Santa Tecla, sino que trasciende a la transformación cultural de todo el Municipio, por lo que constituye un buen punto de partida para seguir trabajando de manera conjunta en el logro de estos objetivos.

En el contexto salvadoreño, como muchos en América Latina, es evidente la poca valoración del espacio público en la historia reciente, pero además existen algunos esfuerzos que pretenden retomar esta valoración. En un primer momento el desconocimiento sobre la COVID-19 obligó a cerrar algunos de estos esfuerzos vislumbrando un panorama negativo hacia la experiencia ciudadana del espacio público, algo que sin duda rompe el tejido social. Esta iniciativa demuestra la posibilidad de dar continuidad a estos espacios, sin necesidad de crear barreras hostiles sino manteniendo la inclusión y la convivencia social, pero se insiste en la importancia de la conjugación de esfuerzos entre academia y municipio pues esto permite la gestión y realización de estas iniciativas.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo, participación o colaboración de las personas y entidades mencionadas aquí. En nombre de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Dr. José Matías Delgado (UJMD) y los autores damos gracias a: Dirección de Proyección Social y Programas Especiales de la UJMD, Alcaldía Municipal de Santa Tecla, Oficina de Planificación del Área Metropolitana de San Salvador (OPAMSS), Ángel Cortes, Coaching Positivo, Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES), Fernanda Hernández y Paola Hernández, estudiantes Arquitectura.

7. REFERENCIAS

Cortés, A. (junio de 2020). Transformación cultural positiva. (V. Gálvez, Entrevistador)
Duhigg, C. (2015). El poder de los hábitos. Ediciones Urano, S.A.

SEMESTRE PAZ Y REGIÓN INNOVACIÓN PARA LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA

Geisler Dayani Rojas Forero

Magíster en administración de operaciones y logística/Universidad de Ibagué/*geisler.rojas@unibague.edu.co*/Colombia

Mónica del Pilar Álvarez Bustos

Magíster en comunicación para el desarrollo/Universidad de Ibagué/*monica.alvarez@unibague.edu.co*/Colombia

Marco Emilio Sánchez Tovar

Asesor regional del Programa Paz y Región/Universidad de Ibagué/*marco.sanchez@unibague.edu.co*/Colombia

RESUMEN

Los municipios del departamento del Tolima (Colombia) tienen enormes dificultades sociales y económicas debido principalmente a la debilidad del capital social e institucional con el que cuenta cada uno de ellos. Para aportar a la solución de dichos problemas relacionados con el desarrollo, la Universidad de Ibagué creó el Semestre Paz y Región (SPR), como una estrategia innovadora de formación integral y ciudadana en contexto para sus estudiantes de último semestre, con el fin de implementar rutas estratégicas que permitan su vinculación a procesos de desarrollo y construcción de paz del Tolima. 2.007 estudiantes y más de 1.500 proyectos se han ejecutado para contribuir al fortalecimiento de capacidades humanas, comunitarias e institucionales de la región.

Palabras clave:

Semestre Paz y Región, desarrollo regional, formación integral, capacidades

Abstract

The municipalities of the department of Tolima (Colombia) have various social and economic issues due mainly to the weakness of the social and institutional capital that each one of them has. To contribute to the solution of these problems related to development, the University of Ibagué proposed the Peace and Region Semester, as an innovative strategy of comprehensive and civic training in context for its final semester students, in order to implement strategic routes that allow development processes and

peacebuilding in Tolima. 2,007 students and more than 1,500 projects have been executed to contribute to the strengthening of human, community and institutional capacities in the region.

Keywords: Peace and Region Semester, regional development, comprehensive training, capacities

1. INTRODUCCIÓN

El departamento del Tolima es una región ubicada en el centro de Colombia que cuenta con aproximadamente 1.4 millones de habitantes y 23 mil kilómetros cuadrados de extensión donde se encuentran sus 47 municipios, de los cuales 21 son declarados como zonas afectadas por el conflicto armado y 42 de ellos son categoría seis, que de acuerdo a la clasificación del Departamento Nacional de Planeación significa que la capacidad institucional de estas alcaldías es muy baja para atender las diferentes problemáticas relacionadas con el desarrollo regional.

El 69% de la población total del Tolima vive en zonas urbanas, mientras que el 31% restante convive en el área rural. El coeficiente de GINI para el departamento es de 0.48 (DNP, 2020), es decir que hay una brecha significativa marcada por la desigualdad de los ingresos de las familias. Además, la región enfrenta desafíos y retos constantes relacionados con la falta de acceso a educación, agua potable, salud y bienestar, que, junto con problemas como el trabajo infantil, violencias y falta de acceso a la justicia, sobre todo en zonas rurales (Gobernación del Tolima, 2020), generan una realidad compleja.

La Universidad de Ibagué es una institución de educación superior de carácter privado creada hace 40 años cuyo propósito fundamental de acuerdo a sus estatutos generales es formar ciudadanos integrales, líderes y empresarios con sólida formación científica y profesional, con arraigados principios éticos y morales, y comprometidos con el desarrollo social, cultural y económico regional (Universidad de Ibagué, 2018). Su compromiso con el desarrollo regional del Tolima, no sólo se basa en actividades de investigación y responsabilidad social que proyecta a la comunidad, sino que está instaurado e integrado como componente esencial de todo su modelo pedagógico.

Existe carencia de apoyo por parte de los actores sociales de la región a los procesos de desarrollo en los municipios del departamento del Tolima, debido principalmente a la debilidad del capital social, que sumados al poco tejido territorial y los esquemas prevalecientes

asistencialistas que promueven procesos de desarrollo desde una visión centralista y poco participativa por parte de los actores sociales de la región, ocasionan que las instituciones no encuentren soluciones basadas en la gestión del conocimiento a sus problemas sociales, ambientales y económicos.

Con el fin de apoyar a los municipios en sus procesos de desarrollo, la Universidad creó el Semestre Paz y Región, el cual se concibe como una estrategia de formación integral creada con el fin de complementar la formación disciplinar de los estudiantes de último semestre de sus diferentes programas académicos con un escenario sistemático de formación ciudadana, que se estructura a partir de la conformación de equipos interdisciplinarios que durante un semestre académico se vinculan a proyectos que abordan problemáticas regionales en el contexto real de los municipios del Tolima. De esta manera, Paz y Región promueve el fortalecimiento de las organizaciones públicas y privadas y la articulación de entidades locales y actores que trabajen por el desarrollo integral de la región.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

El Semestre Paz y Región responde de manera coherente al modelo de universidad para el desarrollo regional que ha venido promoviendo la Universidad de Ibagué (Vallejo & et al., 2020), dado que contribuye a la formación integral de sus estudiantes y a la vez al fortalecimiento de capacidades humanas, comunitarias e institucionales en la región, las cuales son condiciones básicas para el desarrollo.

La relación universidad-región ha sido constante y relevante para los procesos académicos, investigativos y de responsabilidad social de la Institución. No es sólo una relación unidireccional de proyección al entorno, sino por el contrario converge en una relación bidireccional de aprendizaje y construcción de comunidades participativas que puedan potencializar la transformación de la región.

Así las cosas, el SPR tiene un valor pedagógico, ya que se constituye una estrategia educativa en la que se contextualizan los aprendizajes y se los dota de significado social, se afianzan competencias de carácter genérico y se favorecen distintos espacios de participación y encuentro entre estudiantes, docentes y actores de los territorios.

En cuanto al desarrollo regional, el SPR lo entiende como principio, pues este se logra a

través del despliegue de las capacidades de las personas, de la conformación de comunidades situadas que construyan región y el fortalecimiento de la institucionalidad. Por ello los equipos de estudiantes en grupos interdisciplinarios se vinculan a un escenario sistemático de formación conformado por la organización, las comunidades con las que trabajan y el entorno del municipio, allí ellos tienen la oportunidad de generar procesos de apropiación social del conocimiento.

Otro de los elementos que justifican la pertinencia y relevancia del SPR tiene que ver con el valor social sustentado en los aportes y logros que genera a través de la participación de sus estudiantes y docentes en organizaciones públicas y privadas ejecutando proyectos que terminan fortaleciendo sus capacidades, también promueve la articulación de procesos interinstitucionales que conducen a incrementar el capital social y relacional y ejercicios de comprensión del entorno con el que se desarrollan diversos trabajos sociales con las comunidades.

3. OBJETIVOS

- Promover un escenario de formación integral y ciudadana a los estudiantes de último semestre de todos los programas académicos de pregrado de la Universidad de Ibagué.
- Implementar rutas estratégicas que permitan que los estudiantes y docentes de la Universidad de Ibagué aporten al desarrollo integral de los municipios del Tolima.
- Reflexionar permanentemente sobre la docencia en contexto, la paz, el desarrollo, la región y la formación ciudadana.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Semestre Paz y Región hace parte del currículo de todos los programas profesionales de la Universidad de Ibagué, lo que implica que todos los estudiantes, antes de graduarse, desarrollan esta experiencia a lo largo de un semestre académico, en el que se instalan en diferentes municipios de las regiones colombianas, y se vinculan a proyectos de desarrollo local, así como a ejercicios de comprensión del entorno con la participación de actores territoriales.

El hecho de que el Semestre haga parte integral de los planes de estudios da cuenta de tres premisas fundamentales. Primero, el diseño del currículo trasciende las dinámicas de

preparación de planes de estudios, para impulsar transformaciones coherentes con los intereses, necesidades y oportunidades de cada contexto educativo. Segundo, el currículo no se limita a una propuesta abstracta y lejana a las dinámicas de cada contexto, sino que cobra vida en la transformación de situaciones reales. Tercero, el proyecto educativo institucional, más que un horizonte filosófico, representa una provocación a la acción colectiva, con alto valor social y significado pedagógico, de manera que todos los elementos que componen los planes de estudios, en lugar de configurarse como islas, tiene una intencionalidad y una práctica complementaria.

El proceso formativo que tiene lugar en Paz y Región, se estructura a partir de tres componentes: la participación en proyectos, la comprensión del entorno y la adaptación a contextos diversos. La participación en proyectos consiste en la vinculación de los estudiantes en proyectos interdisciplinarios que además de relevancia social, tienen valor pedagógico toda vez que abordan problemáticas regionales situadas en coordenadas locales de los municipios de la región centro-sur de Colombia, principalmente del departamento del Tolima. Estos proyectos surgen de un trabajo articulado entre la Universidad y los actores de los municipios que, en un diálogo permanente, logran definir acuerdos de largo plazo que responden a las agendas territoriales y aspiraciones compartidas de futuro de las regiones.

Así, los proyectos en los que participan los estudiantes, retoman el capital social y relacional de los territorios, es decir, no surgen de un portafolio definido unilateralmente por la Universidad, sino que reflejan un diálogo auténtico entre los retos y oportunidades de las regiones y las capacidades institucionales en la investigación, la responsabilidad social y la formación. Estos proyectos se concretan en diversos escenarios organizacionales.

El componente de comprensión del entorno se orienta a la comprensión reflexiva y propositiva del contexto donde los estudiantes llevan a cabo su experiencia, a partir de ejercicios de indagación guiada que incorporan las voces y perspectivas de los actores locales en el análisis enriquecido del entorno, que posteriormente se traducen en iniciativas de participación e incidencia alrededor de temas que son de interés público. La ruta metodológica se desarrolla en tres momentos: la descripción, la interpretación-reflexión, y la construcción de propuestas; de esta manera, el punto de partida son los saberes y conceptos propios de los estudiantes, quienes de manera paulatina se integran en diálogos colectivos sobre el territorio.

La comprensión del entorno, lleva a estudiantes, docentes y actores locales a problematizar el territorio. Problematizar significa “interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas” (Foucault, 1991, pág. 85). En suma, este componente permite introducir interrogantes, dibujar vías metodológicas, evitar la simplificación y establecer relaciones entre diferentes miradas sobre el contexto. Los principales resultados de este componente contribuyen a la generación de conocimiento sobre lo local y la construcción de perspectivas compartidas, lo que a su vez alimenta el proceso de definición de proyectos.

La adaptación a contextos diversos, implica que los estudiantes sean capaces de responder de manera satisfactoria a las demandas personales y sociales que surgen en el desarrollo de la experiencia (Ceconello & Koller, 2000); (Topping & Holmes, 2000). Supone también, la capacidad de confiar en los actores que participan del proceso y de utilizar sus habilidades para establecer relaciones interpersonales satisfactorias (Coble & Malinckrodt, 1996). En este sentido, la adaptación a contextos diversos se expresa en dos sentidos: primero, la manera en que los estudiantes adaptan sus saberes al entorno y segundo, el reconocimiento e incorporación de los saberes y experiencias locales como parte fundamental del desarrollo del proyecto.

Alrededor de estos tres componentes, docentes, estudiantes y actores regionales se vinculan en una triple agencia educativa en la que además de hacer parte del proceso formativo, conforman una comunidad de aprendizaje y experiencia que semestre a semestre, genera aportes concretos al desarrollo regional y a la construcción de paz de los territorios, en correspondencia con las agendas locales. Así mismo, la experiencia pedagógica que se configura en Paz y Región enriquece el proyecto educativo institucional de la Universidad de Ibagué, los procesos de reflexión curricular y la articulación de sus funciones sustantivas. Al respecto, la Universidad se compromete con un quehacer pertinente para la región y materializa su mandato misional de compromiso con el desarrollo regional.

El trabajo articulado entre Universidad y región se logra gracias al rol dinamizador del docente quien en su identidad pedagógica recoge un doble carácter, por un lado, es mediador de la enseñanza-aprendizaje en contexto desde estrategias didácticas orientadas a la reflexión crítica y el compromiso cívico, y por otro, es un gestor, quien además de conocer el entorno para situar

su acción educativas, es un agente de transformación desde su vínculo con gobiernos locales, comunidades de la región y los estudiantes.

De esta manera, la enseñanza desborda el aula de clase y la relación maestro estudiante se despliega en la acción en contexto, teje vínculos con el conocimiento, los saberes diversos, con la cultura, la ética y la ciudadanía. Esto exige a los docentes Paz y Región pensar la enseñanza-aprendizaje más allá de los contenidos de una disciplina y asumirla desde su carácter político y capacidad transformadora de las realidades sociales (Martínez Boom, 2013, pág. 93).

El proceso académico se desarrolla en tres momentos: la contextualización, la experiencia en los municipios y el cierre del proceso. El primer momento incluye un seminario introductorio que familiariza a los estudiantes con los principales componentes metodológicos de la experiencia, así como con los conceptos de desarrollo, ciudadana, paz y región; del mismo modo, involucra sesiones de capacitación relacionadas con los temas que abordarán los estudiantes dentro del proyecto y del componente de comprensión del entorno.

La experiencia en los municipios inicia con la instalación de los equipos de estudiantes en los territorios y su vinculación a los proyectos y ruta de trabajo del componente de comprensión del entorno con la participación de actores locales. De manera transversal se lleva a cabo un proceso de acompañamiento integral que favorece el reconocimiento de experiencias significativas, la reflexión sobre la acción y la conceptualización de la experiencia. El cierre del proceso se realiza en dos momentos, primero, a partir de una reunión de finalización en los municipios, en la que los equipos de estudiantes hacen la entrega formal de los principales productos y resultados del proyecto y de comprensión del entorno y en la que se hace una evaluación general del proceso vivido por parte de todos los involucrados; segundo el desarrollo de una jornada de lecciones aprendidas en las que docentes y estudiantes a través del diálogo y la reflexión colectiva, identifican buenas prácticas, aprendizajes y oportunidades de mejora para la experiencia formativa de futuros estudiantes.

A lo largo del proceso, se destaca la relevancia del diálogo y la reflexión sobre lo vivido y, por ende, la capacidad del docente para establecer relaciones entre los múltiples itinerarios de los estudiantes la cualificación de capacidades relacionadas con la ciudadanía crítica (Ministerio de Educación Nacional, 2016), el trabajo en equipo (Solé, Collado, & Palau, 2015), el aprender a aprender (Reyes & Fuentes, 2010), la adaptación a contextos diversos (Sáez Alonso, 2001) y el pensamiento crítico y creativo (Ennis, 2011).

Así pues, el proceso reflexivo, que es a la vez individual y colectivo, busca dar significado a lo sucedido, a lo vivido y experimentado en la práctica cotidiana; proceso en el que el docente Paz y Región hace explícito el vínculo entre las vivencias de sus estudiantes y las condiciones del contexto local micro y macro (regional, institucional). La mediación pedagógica del docente desde procesos dialógicos, promueve una mayor sensibilidad social de los estudiantes frente a los retos de su región y su capacidad de transformación como parte de su rol profesional el cual se da de manera indisoluble al ejercicio ciudadano (Skliar & Larrosa, 2011).

Metodológicamente el modelo pedagógico de Paz y Región retoma estrategias didácticas como el aprendizaje colaborativo (Lobato Fraile, Guerra Bilbao, & Apodaca Urquijo, 2015, pág. 378), el aprendizaje basado en proyectos (Markham, , 2003, pág. 14). y el aprendizaje en servicio (Batlle, 2007). En este sentido, se plantea un modelo formativo propio que emerge de la práctica, que se dinamiza en el trabajo articulado con los territorios y que retoma elementos de didácticas orientadas al aprendizaje experiencial y significativo, así como a la reflexión cívica y ética del aprendizaje. Al emplear en su puesta en marcha metodologías activas, se articulan todas las dimensiones de la educación (cognitiva, afectiva, social, cultural, lúdica, política) y se promueven aprendizajes significativos que implican todas las dimensiones del ser humano.

El dispositivo conceptual de la propuesta formativa de Paz y Región integra tres categorías: el desarrollo regional, la formación ciudadana y la innovación para la educación transformadora. El concepto de desarrollo regional se asume en la perspectiva del horizonte institucional de la Universidad de Ibagué reconociendo como elementos primordiales la identidad, el sentido de pertenencia y la convergencia de diferentes voluntades alrededor de proyectos compartidos de largo plazo que dialogan con el marco histórico cultural y las posibilidades de futuro de la región (Vallejo & et al., 2020).

La segunda categoría, la formación ciudadana entendida como aquella que se orienta a la reflexión ética, la deliberación y la participación de la vida en comunidad desde contenidos educativos conectados con el contexto (Martínez , 2006). Siguiendo esta propuesta, Paz y Región genera condiciones para que los estudiantes y docentes participen en los asuntos públicos y políticos de la región más allá de los escenarios educativos tradicionales. En la perspectiva de Martha Nussbaum, la experiencia promueve el fortalecimiento de capacidades *capabilities* tanto en la Universidad como en docentes, estudiantes y actores de la región entre las que es posible mencionar: capacidad para tomar decisiones socialmente responsables y reflexionadas, capacidad

de pensamiento crítico y de imaginación para comprender e integrar la perspectiva de otros, capacidad de acción política y de participación en el mundo y para construir capital social (Nussbaum, 2005). Así, la formación ciudadana en Paz y Región tiene que ver con la reflexión ética de la educación y del aprendizaje de la vida en común desde la ética de la alteridad y la ética ciudadana (Puig, 2010).

En función de lo anterior, se asume la innovación para la educación transformadora desde una premisa fundamental: la innovación está en los seres humanos, lo que pueden lograr juntos y no en las cosas. La innovación se expresa entonces en un modelo educativo integral que propone un currículo pertinente que dialoga y se actualiza con el contexto, que insiste en la necesidad de concretar nuevas maneras de enseñar y aprender más allá de los límites de una disciplina o asignatura (Godin, 2012), (Iiouse, 1988).

Así, universidad- región se integran en un ecosistema de colaboración y conocimiento en el que la acción colectiva genera aportes concretos a las realidades locales.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

Entre los semestres 2011A y 2020B, han participado 2007 estudiantes de 17 programas académicos de pregrado y se han ejecutado más de 1.500 proyectos con la participación de estudiantes y actores de los territorios en los 47 municipios del departamento del Tolima, siete municipios de la ecoregión cafetera y un municipio del departamento del Valle del Cauca.

De forma paralela, a través del componente de comprensión del entorno, se benefician aproximadamente 1000 personas al año, por medio de las actividades de reconocimiento del contexto, indagación guiada y gestión con la comunidad que implementan los docentes, estudiantes y actores sociales de la región.

Actualmente se cuenta con 150 convenios de cooperación suscritos con distintas organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil de la región con quienes se desarrolla todo el proceso de articulación desde lo formativo y la gestión en territorio.

En este aspecto, cabe resaltar que el SPR inició operaciones en el año 2011 en alcaldías de 4 municipios del departamento, a partir del año 2016 ha ampliado su participación a otro tipo de entidades como empresas, organizaciones de la sociedad civil, cabildos indígenas, acueductos comunitarios, hospitales, fundaciones, juntas de acción comunal, cooperativas, asociaciones de

productores, entre otros.

Frente al impacto en las organizaciones, el SPR ha logrado aprobación y financiación de proyectos para los municipios; apoyar la formulación de políticas públicas; contribuir al fortalecimiento institucional de las alcaldías en temas de gestión pública y planeación participativa; generar campañas de sensibilización y acciones colectivas frente a temas clave como paz, uso del agua, el rol de la mujer, entre otros.

El trabajo cooperativo con distintas organizaciones en el territorio durante estos 9 años, ha implicado el refinamiento y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del Semestre. Uno de ellos ha sido la consolidación de las líneas de acción de los proyectos, los cuales son el vehículo de aprendizaje práctico, experiencial, de pensamiento crítico y de conexión con la región, pues es a partir de los proyectos que se da respuesta de manera concreta a las necesidades planteadas e identificadas con las diversas instituciones en las que trabaja Paz y Región.

Las líneas de acción en los que se clasifican los proyectos son cuatro y se explican brevemente a continuación:

- **Fortalecimiento institucional.** Pretenden contribuir a modernizar y optimizar la capacidad institucional de las entidades municipales de carácter público o privado.
- **Desarrollo social y económico.** En esta área se promueve la creación y fortalecimiento de capacidades comunitarias y organizativas de los municipios.
- **Fortalecimiento de los sectores salud y educación.** En esta área se abordan proyectos que favorezcan el avance de procesos de mejora continua de las instituciones educativas y los centros de salud.
- **Gestión integral del recurso hídrico.** Se promueven proyectos que de manera integral generan capacidades para la gestión del recurso hídrico.

Consolidar las líneas de acción de proyectos del SPR es un logro significativo, puesto que durante el transcurso de los semestres ha facilitado la identificación, diseño, planeación y ejecución de proyectos y actividades de comprensión del entorno.

5.1. Caso línea de gestión integral del recurso hídrico

La línea de gestión del recurso hídrico, nació a partir de temas que se trabajaban en la línea de fortalecimiento institucional, al reconocer que dentro en los municipios operan las Empresas de Servicios Públicos y acueductos comunitarios encargados de captar, tratar y distribuir el agua potable a las comunidades. En este sentido se diseñó un portafolio inicial que atendía necesidades técnicas y administrativas de las organizaciones, sin embargo, con la identificación de problemáticas alrededor del recurso hídrico en las poblaciones por parte de los estudiantes en el componente de comprensión del entorno, se fortaleció esta línea con proyectos orientados a generar el diseño y ejecución de campañas de comunicación con participación de las comunidades de interés.

Al interior de la Universidad, la integración de docentes de los programas de Ingeniería Civil, Diseño y Comunicación Social y Periodismo ha permitido que no solo se asesore técnicamente a los estudiantes en el desarrollo de los proyectos, también se ha fortalecido el proceso de docencia al incorporar casos de las empresas en las clases, por ejemplo en la asignatura de acueducto y alcantarillado, así como se han formulado proyectos de investigación sobre la gestión de recurso hídrico que han generado productos como la formulación del programa de reducción de pérdidas de agua en el acueducto de Acuambalá en la ciudad de Ibagué (Soto, 2019).

Finalmente, con relación a la última evaluación aplicada a los 297 estudiantes que realizaron el SPR en el periodo académico 2020A, se pudo establecer que comparativamente la percepción de los estudiantes cambió entre el inicio del semestre y el final. Los siguientes fueron algunos de los resultados:

- Al finalizar los estudiantes manifestaron que el Semestre Paz y Región contribuyó a generar aprendizajes personales y profesionales que complementan la formación integral que recibieron de la Universidad de Ibagué, y que además es una estrategia que contribuye al desarrollo regional. Lo anterior se evidencia en que el 94.6% de los estudiantes contestaron sí y parcialmente a la pregunta ¿considera que esta estrategia contribuye al proceso formativo de los estudiantes de la Universidad de Ibagué?
- En una valoración de 1 a 5, donde uno es muy poco sensibilizado y cinco es altamente sensibilizado, el 78.5% de los estudiantes contestaron en el momento final, que la

experiencia del SPR los sensibilizó en alto grado frente a las problemáticas del Tolima. Lo anterior frente al 52.4% del primer momento.

- También se evidenció que el 91.7% de los estudiantes encuestados manifestaron que están mejor capacitados para resolver problemas y trabajar colaborativamente.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

En la tabla 1, se presentan las principales valoraciones sociales y pedagógicas frente al desarrollo de la experiencia del Semestre Paz y Región.

Valor social	Valoración pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> ● 2,007 estudiantes se han vinculado a la experiencia desde el 2011 a la fecha. ● Productos que solucionan necesidades de las instituciones: aplicaciones, mapas, diseños, modelos, capacitaciones, etc. ● Articulación con los actores sociales del territorio. ● El desarrollo como principio inspirador del modelo de universidad regional. ● Trabajo social con diferentes comunidades. ● 4 líneas de trabajo: fortalecimiento institucional, desarrollo económico y social, gestión integral del recurso hídrico y fortalecimiento a los sectores educación y salud. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de competencias ciudadanas. ● Adaptación a contextos diversos. ● Trabajo en entornos reales en grupos interdisciplinarios ● Los estudiantes consideran que fortalecen sus competencias disciplinares y aprenden del contexto en la gestión pública. ● Posibilidad de identificar y gestionar nuevos proyectos. ● Apropiación social del conocimiento alrededor de las líneas de los proyectos. ● Apropiación del proyecto al interior del grupo de docentes del SPR.

Tabla 1. Principales valoraciones Semestre Paz y Región

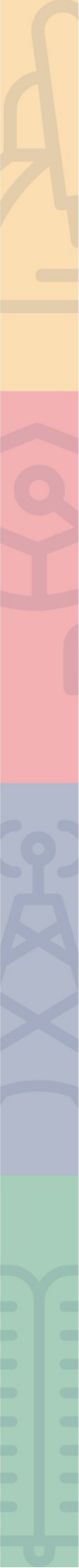
7. AGRADECIMIENTOS

El Semestre Paz y Región es considerado un sistema vivo, se adapta a las circunstancias de la región, a los diferentes procesos y complejidades del entorno y por ello tiene la capacidad

de ampliarse, contraerse y con el fin de contribuir a la circulación del conocimiento. Como cualquier sistema, los logros y resultados no son posibles sin una coordinación adecuada, integral y cohesionada de sus partes. Mil gracias a los docentes y asesores regionales, estudiantes, organizaciones de la región y comunidades por creer y hacer crecer a Paz y Región. Gracias a la Universidad de Ibagué por apostar a proyectos de transformación social basada en la educación.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Batlle, R. (2007). *Juventud, ciudadanía y Aprendizaje-Servicio. ¿Qué jóvenes y cuál ciudadanía?* Obtenido de Fundación Catalana de l'Esplai (Ed.) Documentos para el debate. Educación y ciudadanía : <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/educacion-y-ciudadania-fundacion-esplai-2007.pdf>
- Cecconello, A., & Koller, S. (2000). Competencia social y empatía: un estudio sobre resiliencia. *Estudios de Psicología*, 71-93.
- Coble, H., & Malinckrodt, B. (1996). Attachment, social competency, and the capacity to use support. En G. Pierce, & J. Sarason, *Handbook of social support and the family* (págs. 141-172). Nueva York: Plenum Press.
- DNP. (2020). *Departamento Nacional de Planeación*.
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking assessment. 179-186.
- Foucault, M. (1991). Question of method . En M. Foucault, *The Foucault effect: studies governmentality* (págs. 73-86). Brighton: Harvester.
- Gobernación del Tolima. (2020). *Plan de desarrollo 2020-2023*. Ibagué.
- Godin, B. (2012). *Social innovation: utopias of innovation. Project on the intellectual history of innovation*. Obtenido de CSIIC Working Paper N° 11: . <http://www.csiic.ca/innovation.html>
- Liouse, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. . *Revista de educación*, 5-34.
- Lobato Fraile, C., Guerra Bilbao, N., & Apodaca Urquijo, P. (2015). El aprendizaje cooperativo en la educación superior: entrenamiento en competencias sociales de trabajo en grupo. *INFAD revista de psicología*, 377-387.
- Markham, T. (2003). *Manual para el aprendizaje basado en proyectos*. San José de Costa Rica: La Fod.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 85-102.
- Martínez Boom, A. (2013). Lo que va de la pedagogía al currículo ¿maestro o docente? *Aquelarre*, 91-106.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Puig, J. (2010). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori.
- Reyes, M., & Fuentes, M. (2010). La competencia de aprender a aprender. *Aula de innovación educativa*, 7-10.
- Sáez Alonso, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 713-737.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

- 
- Solé, M., Collado, A., & Palau, A. (2015). Herramientas de trabajo colaborativo. Elaboración de un banco de buenas prácticas. *Procedia social and behavioral sciencies*, 198-205.
- Topping, K., & Holmes, E. (2000). Social competence. The social construction of the concept. En R. Bar-On, & (. J. Parkes, *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assesment, and application at home, school, and in the workplace* (págs. 28-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Universidad de Ibagué. (2018). *Informe de autoevaluación con fines de acreditación institucional*. Ibagué.
- Vallejo, C., & et al. (2020). *Universidad y Región. Modelo de Universidad para el desarrollo regional*. Ibagué: Universidad de Ibagué.

SIMULACIÓN DE SALIDAS DE CAMPO VIRTUALES, A TRAVÉS DE DISCUSIONES EN FOROS BASADOS EN EVIDENCIA CIENTÍFICA

Paula Montoya-Lopera

PhD, Profesor Asistente/Universidad del Norte/*plopera@uninorte.edu.co*/Colombia

Anlly Merlano

Asistente de unidad formación pedagógica/Universidad del Norte/*anllym@uninorte.edu.co*/Colombia

Carolina Martínez

MSc Profesor Asistente/Universidad del Norte/*martinezcarolina@uninorte.edu.co*/Colombia

RESUMEN

Las salidas de campo son un componente fundamental en la formación de estudiantes de Geología, las cuales promueven a desarrollar competencias de trabajo en equipo, habilidades en la generación de hipótesis y aplicación de los conceptos aprendidos en clase. Debido al impacto del Covid-19 las salidas de campo fueron suspendidas y para suplir este componente práctico se diseñó una estrategia pedagógica que permitiera cumplir los resultados de aprendizaje correspondientes. Esta estrategia consistió en la creación de un foro de discusión en el que los estudiantes de tres asignaturas de diferentes semestres debían responder al interrogante: De dónde vienen los fluidos que dan lugar a procesos de mineralización que ocurren en una región específica de Colombia y que contribuyen a la formación de depósitos minerales de interés económico. Para esto los estudiantes debían consultar artículos, analizarlos y construir post académicos basados en evidencia científica en donde intentaran responder el interrogante inicial. Asimismo, los estudiantes debían cuestionar los posts de sus compañeros y generar discusión asumiendo posturas y generando hipótesis de acuerdo con los aspectos teóricos abordados. La experiencia duró dos semanas en las que las publicaciones se dieron de forma espontánea. Todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de postear y responder a los interrogantes de sus compañeros. Con esta actividad se pudo evidenciar el aprendizaje de los temas abordados en las asignaturas generando un ambiente colaborativo entre estudiantes de diferentes clases y semestres. Se espera en futuras actividades incluir vídeos de las zonas de estudio y bancos de imágenes de referencia.

Palabras clave:

Salida de campo, foros, virtualidad, academia

ABSTRACT

Field trips are critical and important component for geology undergraduate students. During field trips, students are able to develop abilities such as, critical thinking, teamwork and apply the scientific knowledge, learned in classroom, to real processes in nature. Due to covid19 the field trips were canceled, leading to develop a new strategy which help the students to learn and apply most of the learning that had been acquired during a real field trip. To do this, we designed a novel methodology, which consisted in a series of forum post sessions, where students from 3 different geology courses worked together in order to develop a critical answer about, which is the source of the hydrothermal fluid mineralization in a particular region in Colombia. Basically, the undergraduate students discuss their ideas through the forum post sessions in order to construct hypothesis based on scientific support. The activity lasted 2 weeks, days and amount of post were totally spontaneous for the students. The learning results of this virtual field trip simulation activity demonstrates an example of a correct application of virtual field trip student learning.

Keywords:

Filed trips, forums, virtuality, academy

1. ANTECEDENTES

La contingencia provocada por la pandemia del Covid-19 ha generado situaciones inéditas en diferentes escenarios en la educación superior no solo en Latinoamérica sino a nivel mundial (Sánchez et al., 2020). Siendo, entonces Covid una de las razones principales de transformación de la educación, esto es, un cambio de estado de educación presencial a escenarios de enseñanza - aprendizaje virtuales. Es así como se han implementado nuevas estrategias pedagógicas, las cuales a su vez se apoyan en herramientas TIC con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes y poder cumplir los resultados de aprendizaje propuestos, en estos tiempos retadores. Estrategias como los foros virtuales permiten desarrollar no solo diferentes tipos de habilidades tales como la construcción de nuevos conocimientos inmersos en

trabajos cooperativos y colaborativos entre los estudiantes, si no también permiten desarrollar nuevas metodologías de evaluación por parte de los profesores haciendo uso de herramientas pedagógicas en información y comunicación (TIC) (Ahumada, 2006; Castro et al., 2016; Hurtado, 2020; Gómez-Goita, 2020). El uso de herramientas pedagógicas TIC no es algo nuevo, estas se vienen proponiendo y desarrollando desde inicios de este siglo en países tales como Colombia, España, Australia, México, Argentina, Inglaterra y Estados Unidos como solución educativa de nivel superior (Castrillón, 1995). Albéniz (2002) afirma que la virtualidad es el vector de crecimiento de la realidad y estas pueden observarse, explicarse desde reflexiones filosóficas hasta prácticas (Albéniz, 2002; Cañón, 2002). Entre estas herramientas TIC, Gómez-Goita, (2020) propone la plataforma educativa Google Classroom que permite a los profesores crear cursos completamente interactivos, asignar deberes, enviar comentarios y tener acceso a todo el proceso educativo de los estudiantes.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

Las prácticas presenciales de campo durante la licenciatura en Geología en la Universidad del Norte son un elemento fundamental en la formación de los estudiantes, debido a que durante estas los estudiantes pueden aplicar todo el conocimiento teórico aprendido desarrollando así habilidades de observación, descripción, comprensión de conceptos en campo y generación de hipótesis con el fin de estructurar y argumentar una idea final sobre la formación y evolución de los diferentes procesos geológicos ocurridos en diferentes periodos tiempo (Pedrinaci et al., 1993). Un claro ejemplo de esto es el desarrollo de los depósitos minerales, en los cuales se involucran una diversidad de procesos para el desarrollo de fluidos hidrotermales los cuales finalmente cristalizaran como menas minerales. Por lo tanto, una comprensión correcta de los depósitos minerales en entornos continentales implica evaluar la interacción dinámica entre procesos magmáticos, tectónicos, metamórficos y deposición. Este enfoque es específicamente importante en el caso del oeste central de Colombia, que experimentó una compleja historia tectono-magmática desde el Cretácico hasta el Neógeno (Leal-Mejía y Bissig, 2017). En esta región, el Sistema Romeral Central (SRC) alberga gran cantidad de depósitos de pórfidos y epitermales importantes y se han propuesto varias revisiones y clasificaciones de la mineralización en las últimas décadas (López-Isaza et al., 2018). Los diferentes distritos mineros de SRC, comprenden una serie de yacimientos de oro y plata de clase mundial y posiblemente

los arquetipos de dichos depósitos en el resto de Colombia asociados al mismo corredor estructural (López-Isaza et al., 2018; Leal-Mejía et al., 2017), muchos de ellos minados desde el siglo pasado, los mejores ejemplos son el La Colosa, Nuevo Chaquiro, Buriticá, Carbones de Amaga y Mármoles de Río Claro. La simulación de campo geológico mediante clases interconectadas se basa en el sistema de enseñanza de Roldán (2005) sobre comunicación y pedagogía para el arte de aprender y tiene como objetivos principales: (i) promover a los estudiantes una experiencia de campo (sin salir de casa); (ii) introducir conceptos de metodología científica (búsqueda de artículos científicos relevantes al tema, formulación y defensa de hipótesis); (iii) interconectar clases (promover el trabajo en equipo entre los estudiantes de diferentes semestres y materias); (iv) incentivar las buenas prácticas de escritura y síntesis producto de la investigación para el desarrollo de post académicos y así contestar la pregunta inicial “¿De dónde provienen los fluidos?”; y (v) comprender cómo se desarrollan los diferentes eventos de mineralización a través de las buenas prácticas de descripción macro y microscópicas de las rocas, tal como se realizaría en una salida de campo presencial.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Crear hipótesis sobre la relación entre los procesos magmáticos, metamórficos y de yacimientos que ocurrieron en el área del Sistema Romeral Central en Colombia para el desarrollo de fluidos mineralizantes, teniendo en cuenta las buenas prácticas de escritura y síntesis producto de la investigación por medio de la construcción de post académicos.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Realizar trabajo colaborativo con los estudiantes de otros semestres y asignaturas, lo cual permitirá el desarrollo de habilidades de liderazgo, identificación de roles dentro de un grupo, toma de decisiones. Aplicar metodologías de investigación científica en la búsqueda de artículos científicos relevantes al tema, formulación y defensa de hipótesis.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se basa en el sistema de enseñanza de Roldán (2005) sobre comunicación y pedagogía para el arte de aprender. Ésta se fundamenta en la riqueza de información, interactividad y primicia de la enseñanza basada en discusiones académicas, haciendo así una educación más comunicativa con procesos de aprendizaje adaptables a las necesidades particulares de estudiantes y profesores. Los estudiantes del programa de licenciatura en Geología de la Universidad del Norte inician sus salidas de campo presenciales desde el primer semestre. Sin embargo, al presentarse la pandemia y desplegar el plan de contingencia se vio en la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que permitiera cumplir con los resultados de aprendizaje de 3 asignaturas al mayor alcance posible, entre estos se encontraba una salida de campo. Es así como nace la idea de implementar la experiencia. Para el desarrollo se debía seleccionar una plataforma interactiva que facilitara la integración entre profesores y estudiantes de diferentes clases en vivo. La plataforma no debía tener límite de usuarios, de esta manera la actividad se podría desarrollar entre grupos pequeños o grandes. Con el fin de monitorear las publicaciones de cada estudiante, la plataforma debía indicar el nombre de cada participante el día y la hora de cada post, a su vez, ésta debía permitir taguear los usuarios, de esta manera se puede generar discusión entre los participantes por medio de pots – preguntas – respuestas específicas y también permitir utilizar cualquier tipo de material audiovisual. Por otro lado, fue necesario buscar una herramienta virtual de interfaz agradable, atractiva para estudiantes jóvenes, de tal manera que estos se sientan cómodos en su interacción. Finalmente, la plataforma debía permitir la programación de sesiones de interacción de actividades en vivo con audio y video. Teniendo en cuenta todos estos requerimientos y luego de varias pruebas se selecciona la plataforma Google Classroom, la cual cumplía con todo lo esperado. Los participantes de la experiencia fueron estudiantes de las siguientes asignaturas: Rocas Ígneas (38 estudiantes), Rocas Metamórficas (34 estudiantes), y Recursos Minerales (26 estudiantes) para un total de 72 participantes activos y 2 profesoras, las tres clases seleccionadas están asociadas académicamente, por lo tanto, fue posible la realización de la actividad. Por motivos de organización y cumplimiento de resultados de aprendizaje los 72 estudiantes se dividieron en 12 grupos/paneles de 6 estudiantes quienes fueron autónomos en seleccionar sus grupos de trabajo. Cada panel tenía un objetivo en específico. En ese sentido, los paneles de la clase de ígneas estaban asociados a las provincias ígneas colombianas desde el Triásico al Neógeno, los

estudiantes de la clase de Rocas Metamórficas se enfocaron en los Terrenos metamórficos, y los estudiantes de recursos minerales en 4 yacimientos de clase mundial que se desarrollan en esa área a estudiar. A pesar de que se hizo esta división por grupos de trabajo todos los estudiantes debían responder a la misma actividad, pero desde diferentes enfoques de acuerdo con lo asignado. La experiencia inicia con el desarrollo de un foro sincrónico de apertura donde se expusieron: el propósito de la actividad, resultados de aprendizaje, metodología de trabajo, reglas, duración y socialización de rúbrica evaluativa. Seguido el foro de discusión en Google Classroom donde se expuso la pregunta: De dónde vienen los fluidos que dan lugar a procesos de mineralización que ocurren en el Sistema Cauca Romeral Central en Colombia y que a su vez contribuyen a la formación de depósitos minerales de interés económico. La metodología consistió en que cada grupo debía redactar posts en el foro de Google Classroom intentando responder la pregunta inicial a la luz de la temática que le correspondía, generando hipótesis y a partir de esto abrir la discusión. Los estudiantes debían leer los posts y hacer preguntas con el fin de generar discusiones académicas basadas en pensamientos críticos en la lectura de artículos. La discusión inicial estuvo basada en una serie de preguntas derivadas de la pregunta original, lo que implicó la búsqueda y análisis de información científica en diferentes fuentes para poder ser resueltas, además se debían crear hipótesis basadas en el contenido abordado y en los comentarios de los demás compañeros. Todas las respuestas y post debían estar sustentadas por artículos o fuentes bibliográficas confiables. La actividad virtual tuvo una duración de 2 semanas (18 - 29 Mayo 2020). Los días para publicar y generar discusiones fueron libres. Al final de las 2 semanas se realizó un foro sincrónico de cierre en Google Meet con el objetivo de exponer las principales conclusiones y aprendizajes de la actividad por parte de los estudiantes y los profesores. El foro tuvo una duración de 2 horas. Una vez terminada la actividad virtual, los estudiantes diligenciaron una encuesta de retroalimentación sobre la experiencia que constaba de 18 preguntas. El rol de ambas profesoras en la actividad fue de observadoras y guías durante las dos semanas permitiendo al estudiante actuar y pensar por sí mismo, ayudándolo a desarrollar confianza y disciplina de organización de su tiempo. La evaluación en general consistió en revisar los datos expuestos por el estudiante y analizar la manera como abordó las preguntas que surgieron en esas dos semanas, tanto de manera escrita como en la sustentación oral por medio de una rúbrica. El trabajo grupal fue un componente importante dentro de la actividad, teniendo en cuenta que este era uno de los objetivos que se querían resaltar. Adicional, se diseñó una gran

matriz de evaluación en la que las dos primeras columnas eran los nombres de los estudiantes organizados por grupo de trabajo, seguidos por las columnas Post / Preguntas / Respuestas por día y calificación del Foro Cierre, finalizando con la sumatoria por estudiante de cada columna y equivalencia a la calificación siguiendo la rúbrica y nota final.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

La primera semana el 100% de los 72 estudiantes postearon e hicieron preguntas y respuestas. Ellos fueron autónomos en decidir en qué momento hacían sus posts, La segunda semana el 70% de los estudiantes estuvieron activos en la actividad. En el foro sincrónico de cierre el 93% de los estudiantes estuvieron conectados más no todos participaron, la participación bajó al 22%. El 22% que participó en la actividad de cierre hicieron muy buenos aportes, llegaron a muy buenas conclusiones y expusieron de manera clara sus hipótesis. Por otro lado, todas las publicaciones, argumentos y discusiones fueron basadas en artículos científicos relevantes para el desarrollo de la respuesta de la pregunta inicial, demostrando la aplicación y seguimiento de métodos científicos. Todos los estudiantes mostraron un buen análisis y síntesis de la información, formulación de hipótesis y buenas competencias escritas al momento de redactar los posts. Una vez terminada la actividad, se enviaron las notas a cada grupo o panel por separado. La nota final tuvo componente tanto individual como grupal por panel y una nota grupal de toda la actividad. En general todas las notas fueron muy positivas, ningún estudiante reprobó. Al revisar la participación en detalle, se concluye lo siguiente: Para grupos pequeños o trabajo individual los estudiantes tienden a trabajar con mucha coherencia, esto se evidenció en los post individuales y grupales de cada panel día a día. Sin embargo, para grupos entre diferentes materias, semestres y actividades orales los estudiantes mostraron mayor “timidez”, esto se concluye debido a la poca participación en el foro sincrónico de cierre donde solo expusieron sus ideas el 22% del total de estudiantes. Por otro lado, menos del 10% de los estudiantes contestaron la encuesta de retroalimentación. Sin embargo, en la calificación del docente los estudiantes mencionaron la actividad virtual y la calificaron como una actividad satisfactoria e interesante donde aprendieron a usar su conocimiento teórico para lograr un fin común. Como aspectos a mejorar, se propone realizar una dinámica en el foro sincrónico de cierre que implique la participación de la mayoría de los estudiantes, con el fin de poder escucharlos y tener idea de las conclusiones que tuvieron de la actividad. Por otra parte, también

se tendrá en cuenta el uso de otro tipo de recursos como por ejemplo vídeos de las zonas de estudio y bancos de imágenes de referencia.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

La experiencia interdisciplinaria promovió en los estudiantes el desarrollo de habilidades de trabajo en grupos, incentivó las buenas prácticas de escritura y síntesis científica de información. Además de fomentar habilidades de expresión oral, formulación de hipótesis a través de preguntas y respuestas, asimismo, fomentó actitudes de compromiso, responsabilidad, manejo del tiempo, autorregulación de su propio aprendizaje. Esta experiencia permitió configurar un ambiente más agradable para el aprendizaje ya que los estudiantes eran autónomos al momento de escoger sus grupos de trabajo, los horarios y días en los que querían publicar. En este entorno se evidenció el conocimiento que tenía el estudiante sin la necesidad de una evaluación tradicional de selección múltiple o enfocadas en evaluar aspectos netamente memorísticos. Este tipo de actividades virtuales ofrece al estudiante oportunidades para comprometerse en un trabajo interesante, eligiendo libremente la metodología para generar discusiones con sus compañeros. Esta experiencia permitió como docente revisar varios aspectos: i) Evaluar cómo los estudiantes usan el conocimiento teórico – práctico desarrollado durante los diferentes cursos para resolver un problema por sí solos. Debido a que la respuesta fue positiva quiere decir que el contenido de las asignaturas y la manera como se les ha expuesto es clara y coherente para su uso; ii) Percibir positivamente como los estudiantes desarrollan una idea de manera proactiva usando correctas metodologías científicas con justificaciones a partir de su conocimiento, entendimiento, recurso o creatividad; iii) Este tipo de actividades ayuda conocer/entender mejor las diferentes maneras de pensar del estudiante moderno. La forma de evaluación se modificó al 100% ya que de manera presencial se evaluaba de forma “tradicional” (test de preguntas del profesor con respuestas del estudiante durante un tiempo determinado, eg. 2h). Esta nueva metodología evalúa el nivel de conocimiento de cada estudiante el cual, si se ve realmente reflejado en la nota, esto gracias a la libertad de expresión de los estudiantes (claro está dentro de ciertos parámetros) sin temor cometer un error, si se comete se corrige por sí mismo y se hace responsable del propio aprendizaje. La base de la evaluación no son los errores que el estudiante comete sino como usa el conocimiento que ha adquirido durante el semestre o semestres anteriores. Como se comentaba en el apartado anterior uno de los retos del desarrollo

de esta experiencia fue la poca participación de los estudiantes en el foro sincrónico de cierre, esto podría ser debido a que durante las dos semanas tanto los posts, como los paneles de discusión fueron totalmente escritos, mientras que el foro sincrónico virtual implicaba que los estudiantes se expresaran de manera oral en vivo y con video. Lo anterior lleva a concluir que hace falta reforzar las habilidades de expresión oral en los estudiantes. Durante la sustentación oral tampoco se observaron muchas preguntas por parte de los estudiantes, lo que podría indicar que tal vez no habían revisado la información de los otros grupos o se sentían poco tímidos al estar todos juntos. Los dos principales retos en los que se podría enmarcar las salidas de campo virtuales serían: i) Las prácticas de campo implican contactos reales con los afloramientos de roca; debido a que la virtualidad es ver a través de los conceptos de otros investigadores, los geólogos que nunca experimenten un acercamiento real en campo podrían carecer de sensibilidad en reconocimiento de diferentes procesos geológicos; ii) Dificultades en el reconocimiento social, debido a que el contexto de la educación virtual es determinado por ambientes tecnológicos en vez de círculos de estudiantes alrededor de un profesor en el mismo sitio y en el mismo horario. Por lo tanto, es importante plantear que la fortaleza de la educación virtual no es la multimedia, sino el diseño didáctico de la práctica, el diseño de la experiencia debe hacerse basado en contenidos claros, resultados de aprendizaje y finalidades formativas concretas. Este tipo de actividad virtual se podría resumir en 4 frases las cuales reflejan el desarrollo del aprendizaje para el estudiante, así como lo mencionó Montessori, (1988) y modificado para esta actividad: i) *Mente absorbente*, se podría asociar al conocimiento teórico-práctico desarrollado durante todo el semestre incluso durante su carrera; ii) *Mente razonadora*, se asocia a como usar la información que actualmente tiene para dar respuesta a una idea o desarrollo de la hipótesis; iii) *Mente humanista*, se refleja en el trabajo en equipo así como también su contribución individual al mismo para el desarrollo de la actividad; iv) *Mente especialista*, cuando se apropian del conocimiento que han adquirido durante el (los) semestre(s) y lo usan para generar la hipótesis final y la pueden justificar. Esta nueva metodología innovadora de salidas de campo virtuales desarrolladas dentro de clases virtuales interconectadas (asociaciones con otras universidades) seguirán siendo parte del curriculum educativo de la Universidad del Norte, con algunas mejoras implementadas tales como incluir en mejorar la apertura de los foros, un banco de imágenes o fotos de la zona de estudio o videos que se pueden obtener del área y que puedan enriquecer el marco de desarrollo del estudiantes, así como

también involucrar en la actividad otras áreas del saber relacionadas con el tema como ingeniería de minas, metalurgia y de petróleos así como otras universidades. Las clases interconectadas permitirán no solo el intercambio sociocultural entre estudiantes de diferentes universidades de diferentes países, sino también, incentiva el desarrollo académico y práctico del conocimiento teórico aprendido durante su carrera profesional. Por último, se tiene pensado seguir desarrollando esta actividad con las mejoras mencionadas mientras se continúa la educación virtual en el contexto de la pandemia, pero también se piensa desarrollar aún cuando se puedan volver a realizar las salidas de campo. La idea es que esta actividad se pueda realizar previo a la salida, de manera que los estudiantes puedan tener un primer acercamiento a la temática, puedan ir desarrollando ciertas habilidades y cuando ya vayan a campo tengan mucho más fundamento para generar hipótesis y sacar conclusiones.

7. AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes de 5° y 6° semestre de Pregrado en Geología de la Universidad del Norte por participar activamente. Al grupo CEDU de Uninorte por los aportes durante la actividad. A la Dra Lobato de Magalhaes por sus valiosos aportes en la edición del documento.

8. REFERENCIAS

- Albéniz, V. (2002). Reflexiones sobre la virtualidad, XXII Reunión Nacional de Facultades de Ingeniería, Cartagena, 18 al 20 de septiembre.
- Ahumada, L. (2006). El discurso argumentativo de los estudiantes universitarios en los foros de discusión de un campus virtual: Análisis del uso de marcadores discursivos. *Revista de la escuela de psicología: Psicoperspectivas*, (pp. 7-22).
- Castrillón, J. E. (1994). Aproximación a la virtualidad desde la propuesta educativa de la Fundación Universitaria Católica del Norte, FUN. Parte 1. In Educación Virtual. Reflexiones y Experiencias. 2005.
- Castro, N., Suárez, X., & Soto, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16(70), 23-42.
- Eligio, I., Gómez, M., & García, I. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria. *Revista Aletheia*, 100-115.

- Gómez-Goitia, J. (2020). Buena práctica docente para el diseño de aula virtual en Google Classroom. *Revista Andina de Educación*, 64-66.
- Hurtado, F. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revencyt*, 176-187.
- Pedrinaci, E., Sequeiros, L., García de la Torre, E., (1994). Alambique. *Revista Alambique 2*.
- Leal-Mejía, H., Bissig, T., Hart, C. J. R., Shaw, R. P., (2017). The Late Miocene Middle Cauca Au-Cu porphyry belt, Colombia: time-space distribution of magmatism and controls on Au mineralization. *14th SGA Biennial Meeting 2017*, 1, 311-314.
- Luna Dávila, P. (2013). Los foros virtuales educativos: una propuesta innovadora que propicia la evaluación desde una perspectiva social-cognitiva. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 145-152.
- López-Isaza, J.A., Leal-Mejía, H., Luengas, B., C.S., Velásquez, C., L.E., Celada, A., C.M., Sepúlveda, O., M.J., Prieto, G., D.A., Gómez, C., M., Prieto, R., G y Hart, C.J.R. (2018). Mapa metalogénico de Colombia: Principios, conceptos y modelos de depósito y manifestaciones u ocurrencias minerales para Colombia. Bogotá. *Servicio Geológico Colombiano*.
- Roldán, N. D. (2005). Comunicación y pedagogía para el arte de aprender. in *Educación Virtual. Reflexiones y Experiencias*. Fundación Universitaria Católica del Norte, FUN.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., James, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE CONTEXTO Y REGIÓN: UNA EDUCACIÓN SISTÉMICA PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL Y EL DESARROLLO REGIONAL

Carol Giset Peña Palma

Magíster en Etnología/Universidad de Ibagué/*carol.pena@unibague.edu.co*/Colombia

Julio Eduardo Mazorco Salas

Magister en Educación y Magister en salud mental comunitaria /Universidad de Ibagué/*julio.mazorco@unibague.edu.co*/Colombia

Sergio Antonio Monroy Isaza

Magister en Desarrollo Territorial/Universidad de Ibagué/*sergio.monroy@unibague.edu.co*/Colombia

María Isabel Castillo Bohórquez

Magister en Etnología/Universidad de Ibagué/*maria.castillo@unibague.edu.co*/Colombia

RESUMEN

Contexto y Región Introducción al Pensamiento Sistémico se diseña como una comunidad de aprendizaje, donde la co-construcción de prácticas pedagógicas comunes, están alineadas desde un enfoque sistémico y constructivista. Se parte de un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias, donde el centro del proceso está puesto en el estudiante. A partir de la formación basada en proyectos, la intención fundamental es consolidar la reflexión y re-enmarcamiento de problemáticas sociales complejas, abordadas desde metodologías activas, trabajo colaborativo e investigación formativa. Resulta crucial el cultivo de la sensibilidad social por medio de experiencias de aprendizaje y servicio, siempre teniendo el trabajo en territorio y con comunidades de la región, en el centro del proceso.

Palabras claves:

Ambiente de aprendizaje, Innovación Educativa, Formación Docente, Territorio, Desarrollo Regional.

ABSTRACT

Context and Region: introduction to systemic thinking, is designed as a learning community, where the co-construction of common pedagogical practices are aligned from a systemic and constructivist approach. It starts from a competency-based teaching and learning model, where the center of the process is placed on the student. Starting from project-based training, the fundamental intention is to consolidate

the reflection and re-framing of complex social problems, addressed from active methodologies, collaborative work and formative research. It is crucial to cultivate social sensitivity through learning and service experiences, always working in the territory and with communities in the region, at the center of the process.

Keywords:

Learning environment, Educational Innovation, Teacher Training, territory, Regional Development.

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

El lugar de la universidad ha sido objeto de múltiples cuestionamientos, la crisis epocal y la predominancia de visiones fragmentadas no permiten cambios sustanciales y determinan los límites del contexto actual (Andrade, Dynér, Espinosa, López y Sotaquirá, 2001). Esto conduce a la reflexión e identificación de problemáticas asociadas a la existencia de un modelo educativo tradicional, basado en contenidos, con un currículo fragmentado y centrado en la formación disciplinar y profesional, pero no de ciudadanos.

La Universidad de Ibagué es una institución de 40 años de antigüedad, con alcance y propósitos regionales. En su trayectoria se ha preocupado por responder a las necesidades de la región, fortaleciendo la excelencia profesional requerida para la demanda laboral del Departamento del Tolima. Es por esto que una parte orgánica de su misión institucional se enfoca en la formación de líderes humanistas e integrales comprometidos con el desarrollo social-cultural y económico de la región.

Desde el enfoque del pensamiento sistémico, se advierte la imperante necesidad de contemplar totalidades organizadas, donde sus diversos elementos interactúan de modo no lineal (Bertalanffy, 1989). Esto permite advertir cómo emergen una serie de cualidades que no pueden ser identificadas a partir de la observación y tradición analíticas, organizadas en torno de presupuestos atomistas y de causalidad lineal (Astaíza, Castillo, Rojas, Mazorco y Pietro, 2020). De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento sistémico cobra sentido desde la noción de formación integral, propósito fundamental de la Universidad de Ibagué. Es así como surge la propuesta de Contexto y Región Introducción al Pensamiento Sistémico, la cual se convierte en un ambiente de aprendizaje centrado en educación sistémica para la innovación social y el desarrollo regional

Desde esta estrategia, la Unidad de Proyectos Especiales de la Universidad de Ibagué, ha establecido una comunidad de practicantes reflexivos, que interactúa en el aula en parejas o equipos docentes y cuya orientación pedagógica asume al estudiante como totalidad compleja y centro fundamental del proceso de formación, el cual se desarrolla a través del empleo de pedagogías activas, en contextos significativos para el estudiante, reconociendo el territorio y sus comunidades como un escenario que permite anclar los aprendizajes.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

Desde el marco institucional se manifiesta una pretensión por hacer transversal las competencias desarrolladas en este ambiente de aprendizaje, desde el primer semestre hasta el último ciclo formativo de los estudiantes. Éstas son, a saber: competencia en pensamiento sistémico, ética del cuidado, pensamiento crítico y trabajo en equipo. En términos de la estructura institucional, esta práctica educativa es favorecida a través de distintas estrategias, entre las que se cuentan la creación de un área de docentes de múltiples disciplinas, la creación de un grupo de investigación con líneas en pedagogías activas y pensamiento sistémico, seminarios de formación en el mismo campo abiertos a toda la comunidad universitaria -con el objetivo de desarrollar y afianzar las competencias orientadas al pensamiento sistémico-, un segundo curso de profundización en el ciclo profesional, además del diseño de procesos de articulación con distintas áreas y programas académicos en la Universidad.

Existe la necesidad de preparar a los futuros profesionales para comprender la complejidad del mundo actual, la fragmentación que le caracteriza, con la intención de desarrollar sus capacidades para aportar a la transformación social y el re-enmarcamiento de situaciones problemáticas. Esto surge a partir de la reflexión frente al rol de la Universidad en relación a las necesidades globales y su relación con lo local; para lo cual la co-construcción de prácticas pedagógicas comunes, están alineadas desde un enfoque sistémico y constructivista. De esta manera la conformación del Ambiente de Aprendizaje Contexto y Región Introducción al Pensamiento Sistémico responde a las siguientes interrogantes:

- ¿Por qué es urgente la transformación de los modelos educativos tradicionales, basados en contenidos, con un currículo fragmentado y centrado en la formación disciplinar y profesional, pero no de ciudadanos?
- ¿Para qué contribuir a la formación integral de los estudiantes en clave de transformaciones comunitarias?

Es así que se propone el pensamiento sistémico como una competencia genérica que permite a los estudiantes de cualquier carrera universitaria tener herramientas suficientes para enfrentar las realidades locales, regionales, con perspectiva nacional y global, teniendo como base al pensamiento crítico y desde una visión holístico-relacional, que permite proyectar un horizonte en clave de transformaciones comunitarias.

3. OBJETIVOS

Objetivo General

Formar a docentes y estudiantes para el desarrollo de la competencia en Pensamiento Sistémico, en el contexto universitario.

Objetivos específicos

1. Desplegar la capacidad de comprensión holística de los contextos sociales inmediatos de los y las estudiantes, en términos de multi-causalidad, multi-perspectivismo, con énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico.
2. Catalizar ideas innovadoras para la transformación social a partir de la interacción entre docentes y estudiantes, teniendo como base el enfoque constructivista de los ejercicios en el aula y fuera de ella.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Reforma Curricular de la Universidad de Ibagué fungió como catalizador de la implementación del Ambiente de aprendizaje Contexto y Región: una educación sistémica para la innovación social y el desarrollo regional. Las estrategias desarrolladas se encuentran

Dentro de las estrategias utilizadas, es importante resaltar el proceso formativo de los Docentes-Investigadores de la Unidad de Proyectos Especiales y Pensamiento sistémico. Este proceso responde a la necesidad de formar profesores desde un enfoque constructivista y a partir de la metodología de investigación-acción, con una serie de capacidades que les permitan comprender la complejidad del mundo actual y elaborar estrategias pedagógicas sistémicas (López y Reyes, 2019). El proceso de formación de Docentes-Investigadores se articula en cuatro ejes transversales: (i) Pensamiento Sistémico, (ii) Educación y Pedagogía, (iii) Investigación e (iv) Inteligencia Afectiva (Astaíza, Mazorco y Castillo, 2020).

Estos ejes son operativizados en las siguientes prácticas y ambientes formativos:

- Docencia en equipos (Proceso de diseño y rediseño de actividades pedagógicas)
- Desarrollo de actividades administrativas
- Seminarios de formación
- Seminarios de Investigación
- Investigación de problemas sociales desde la perspectiva sistémica
- Talleres de inteligencia afectiva (Astaíza, et al. 2020).

La orientación de la formación docente forma una parte fundamental para el desarrollo del ambiente de aprendizaje innovador, pues al estar centrada en sus propias prácticas y enmarcada en el pensamiento sistémico supone, cuando menos, tres dimensiones. En primer lugar, el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones que permiten la emergencia de las prácticas actuales y su transformación. En seguida, la construcción de herramientas y discursos que configuran nuevas relaciones entre los estudiantes, dando lugar a la emergencia de comprensiones y conocimientos pertinentes, en el marco del discurrir de la práctica docente. Por último, la disposición para, a través de la transformación de la práctica docente, el alcance de mayor comprensión respecto de las condiciones de posibilidad que determinan las transformaciones educativas en el marco del proceso pedagógico (Acosta, Monroy, Rojas y Viasus, 2019).

Esta experiencia se sitúa en el Ciclo Común Básico (CCB) para todos los programas académicos, cuyo propósito es la formación integral del estudiantado. Para este fin se orientan asignaturas enfocadas al cultivo de competencias genéricas y transversales. Entre otras, se cuentan la ética del cuidado, pensamiento sistémico, lectura y escritura, pensamiento matemático.

El curso de Contexto y Región, se consolida como un ambiente de aprendizaje y se centra en la enseñanza de la competencia de pensamiento sistémico a partir de tres abordajes: ciudadanía, responsabilidad social comunitaria y aproximación a realidades complejas, los cuales se encuentran enunciados como líneas. Actualmente esta propuesta se mantiene en ejecución como parte del Ciclo Común Básico, por tanto, está garantizada su continuidad.

La evaluación de este ambiente de aprendizaje no ocurre en un único momento. Se trata de un proceso que es constante y que requiere de reflexión continua. Fue preciso implementar procesos permanentes de investigación-acción educativa organizada en ciclos permanentes de evaluación y mejora. Se espera que esta experiencia nutra procesos de transversalización y articulación interna de la universidad, formulación de cursos de extensión a personas fuera de la universidad y el diseño preliminar de propuestas de posgrado en el mismo enfoque.

5. RESULTADOS

A continuación se evidencian los resultados a partir de dos elementos: indicadores numéricos y narrativas de los sujetos que han atravesado la experiencia transformadora. Desde el año 2015, 3.997 estudiantes han vivido la experiencia del Ambiente de aprendizaje Contexto y Región Introducción al Pensamiento Sistémico. Se presentan algunas de sus voces, recogidas en las encuestas anónimas de evaluación que se realizan a final de cada curso:

- Es una metodología en la que aprendes a través de la experiencia y son aprendizajes que te pueden servir en tu cotidianidad, es bastante buena y debería seguirse aplicando.
- La metodología es muy buena, permite el amplio desarrollo en todas las capacidades del estudiante. Cumpliendo con espacios donde cada estudiante se integre y a la vez pueda crecer en sus cualidades.
- Te muestra que en realidad podemos trabajar en equipo y además de eso a encontrar los problemas de nuestra comunidad y finalizando nos enseña cómo encontrarle una solución.

En referencia al objetivo de formación integral de líderes humanistas y autónomos comprometidos con la región, se han implementado procesos de formación a partir del reconocimiento e inmersión en territorio. Se han co-construido proyectos con comunidades (ver

Tabla 1). Ha sido de gran importancia para los estudiantes que han participado de estos proyectos escuchar y atender las particularidades del contexto. La pretensión es construir con y desde la comunidad. Las prácticas y espacios de encuentro permitieron “desarrollar la autonomía, ejercitar por primera vez un papel protagónico en una comunidad diferente a la cual se procede” (Reflexión estudiante Informe práctica mayo de 2019). Se reconoce una apertura mental y una ampliación de la panorámica de los contextos reales e inmediatos que habitan.

Nombre del Proyecto	Sector- territorio de trabajo	Nº de Estudiantes	Nº de Docentes	Investigadores asociados	Integrantes de la comunidad
CRIPS : Communitas al Territorio (2016)	Sector Cañón del Combeima, Municipio Ibagué, Departamento Tolima	160	6	Investigadores del grupo MYSCO	Junta de Acción comunal, Casa Cultural de Villa Restrepo, Campesinos y pobladores de la zona.
Escuela Popular Ambiental El Neme (2019) Proyecto en ejecución	Vereda El Neme, Municipio del Valle de San Juan, Departamento Tolima	180 han participado hasta el semestre A 2020	4	3 Asesoras Paz y región Universidad de Ibagué, Docente de la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, 2 monitores.	60 Familias participantes del Proyecto, 25 niños y niñas, Presidente de la Junta de Acción Comunal, 2 docentes de la Escuela Rural.
Creando y Creyendo desde el Territorio (2020) Proyecto aún en ejecución	Comuna 8, Municipio Ibagué, Departamento Tolima	60 han participado hasta el semestre A 2020	4	Directora de la Fundación German Uribe, Natalia Montoya, directora Centro del Agua Universidad de Ibagué.	50 familias, 60 niños y niñas, Fundación German Uribe, Artistas co-investigadores de la Titiribiblioteca Comunitaria.

Tabla 1. Co-construcción de proyectos con las comunidades. **Fuente:** Elaboración Propia.

En palabras de los estudiantes: “*la práctica de campo de este proyecto nos ha permitido entender que la realidad es bastante compleja y que muchas cosas que criticamos de los otros, muchas veces también son un reflejo de lo que nosotros mismos somos*” (Estudiante 1. Diario de campo. Semestre B de 2019), “*esta experiencia nos ha permitido comprender, cómo es que el otro ve, siente y vive esa realidad que experimenta*” (Estudiante 2. Diario de campo. Semestre B de 2019).

La relación que se construye entre Comunidad y Universidad permite transformar la visión que éstas tienen frente al trabajo con las Instituciones de Educación Superior. Ahora son acompañantes de procesos autónomos para construir alternativas a sus problemáticas. “*Me*

parece maravilloso lo que está haciendo la Universidad ¿Por qué? Hay una problemática en la vereda, pero existen muchas cosas más por hacer, el cuidado del medio ambiente, no solo el cuidado del agua, la especies, las abejas, que son vitales para el ser humano, sin ellas los cultivos no serían posibles. Los culpables de esta situación, entre muchas otras, son los transgénicos que están acabando con la región”. (Comunicación personal habitante vereda el Neme, mayo de 2019).

Como resultado de este ambiente de aprendizaje se presenta la comprensión de un nuevo rol docente. Allí el saber no es de tipo “experto”; por el contrario, está dispuesto para los y las estudiantes y la comunidad. Como resultado fundamental, emerge cierta apertura para el reconocimiento de la diversidad y capacidades para flexibilizar la inmersión en los diferentes contextos, tan cambiantes como complejos.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Desde la reforma curricular, el origen del Ambiente de aprendizaje Contexto y Región: una educación sistémica para la innovación social y el desarrollo regional, se concibió como una apuesta por la construcción de espacios pedagógicos orientados por un intercambio de saberes auténtico. Es decir, se pretende el establecimiento de interacciones complejas entre diversas perspectivas que nos permitan comprender los límites de nuestros saberes, al tiempo que complementamos el saber del otro. Nos encontramos abocados a la construcción compleja de una dimensión pedagógica que reconozca la diversidad de perspectivas y actores, no como el simple acto de identificación, sino a través del reconocimiento de las posibilidades ontológicas del otro y, por tanto, de la visión del mundo que ha construido.

Uno de los aspectos innovadores de esta práctica pedagógica redunda en la posibilidad de crear un modo propio y crítico de ver, entender y participar en la realidad regional. Así, es posible aportar en la configuración de sentido, pertinencia y trascendencia, para concurrir en el florecimiento de las capacidades de las comunidades, docentes y estudiantes, a propósito de enfrentar los retos de su devenir histórico. Con esto consideramos posible asumir, de manera introspectiva, el objetivo misional de la universidad que es: el compromiso con el desarrollo regional.

La innovación para la Universidad significa ubicar en su agenda la discusión sobre la Evaluación y superación de las barreras disciplinarias y la co-producción de un conocimiento de carácter transdisciplinar. Al entender la realidad como una construcción social de interacciones e interrelaciones entre los actores, es posible comprender la diversidad de sentidos que pueden llegar a ser. Además, esta realidad se encuentra mediada por saberes populares, lo que permite la existencia de los actores en ese territorio. Por ende, nuestro proyecto no pretende evaluar la aplicabilidad de un conocimiento disciplinar determinado, lo que pretende es que los estudiantes y docentes universitarios logren desarrollar una comprensión holística de la realidad en el marco de la interacciones e interrelaciones contextuales con la comunidad, además de fortalecer y propiciar, procesos de reflexión que permita formular transformaciones.

Igualmente es necesario el fortalecimiento de capacidades para diseñar y mejorar las metodologías de trabajo que permitan co-construir conocimiento a partir de las ideas y perspectivas de todas las personas involucradas, entendiendo en este sentido que los procesos reales de transformación social requieren un tiempo considerable, que los tiempos de la academia no son los mismos de las comunidades y que es importante en la medida de lo posible garantizar la financiación de estos procesos.

Es menester resaltar que en los diferentes ciclos de evaluación y reflexión se ha podido identificar que una de las potencialidades de nuestro ambiente de aprendizaje redundaba en la consolidación de equipos docentes, Lester y Evans (2009) señalan, que el trabajo en equipo docente permite no solo crear un espacio para la planificación de las clases, sino también, facilita la creación de un espacio para la reflexión de la propia práctica docente en aula; este espacio se configura como oportunidad de instaurar diálogos horizontales entre pares, permite un constante intercambio de ideas, la enunciación de distintas percepciones y la postulación de propuestas alternativas, que buscan siempre mejorar la práctica docente en aula.

8. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todos y todas las docente y estudiantes que hacen parte de este extraordinario ambiente de aprendizaje; 13 docentes - investigadores, una excelente secretaria, que día a día trabajan incansablemente para co-construir una proyecto trascendente para la comprensión y la transformación de las complejas realidades sociales de nuestro territorio desde

un enfoque de pensamiento Sistémico. Además a la Universidad de Ibagué por su disposición a impulsar la innovación educativa comprometida con el desarrollo regional.

9. REFERENCIAS

- Acosta, J., Monroy, S., Rojas, M., y Viasus, J. (2019). *Prototiparse: una aproximación pedagógica a realidades complejas desde el diseño*. Universidad de Ibagué. Working paper.
- Andrade, H., Dyer, I., Espinosa, A., López, H., y Sotaquirá, R. (2001). *Pensamiento sistémico: diversidad en búsqueda de la unidad*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Astaíza, A., Castillo, M., Rojas, G., Mazorco, J., y Prieto, O. (2020). Concepciones sobre ciudadanía en estudiantes y docentes universitarios: convivencia y transformación social. *Revista Educación*, 44(1), 345-360. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36847>
- Astaíza-Martínez, A., Mazorco-Salas, J & Castillo-Bohórquez, M. (2020) Teacher-Researcher Training in Higher Education: a Systems Thinking Approach. *Syst Pract Action Res*. <https://doi.org/10.1007/s11213-020-09532-x>
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica. Universidad de Ibagué. (2009)
- Dewey, John. (2003). *Experiencia y educación*. San José, Costa Rica: Heredia-Universidad Nacional de Costa Rica.
- Fals, O. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Editorial Colectivo, Uruguay.
- Lester, J. y Evans, K. (2009) Instructors' Experiences of Collaboratively Teaching: Building Something Bigger, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 373-382. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ869322>
- López-Garay, H., y Reyes, A. (2019). Learning the “systems language”: the current challenge for engineering education. *Kybernetes*, 48 (7), 1418-1436. <https://doi.org/10.1108/K-07-2018-0360>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Revista Foro de educación* 11(15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Senge, P. (2002). *La fuente de la quinta disciplina. Escuelas que aprenden*. Caracas: Grupo Editorial Norma.

RESPIRANDO REGIÓN UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE PARA APROPIACIÓN DEL TERRITORIO LOCAL Y REGIONAL DESDE LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ

Lady Johanna Peñaloza Farfán

Magister en Educación/Universidad de Ibagué/*lady.penaloza@unibague.edu.co*/Colombia

María del Pilar Salamanca Santos

Magíster en psicología/Universidad de Ibagué/*pilar.salamanca@unibague.edu.co*/Colombia

Paula Alejandra Rivas Urueña

Comunicadora social y Politóloga/Universidad de Ibagué/*paula.rivas@unibague.edu.co*/Colombia

RESUMEN

Respirando Región es un proyecto en el que el territorio se toma la Universidad de Ibagué; la universidad está ubicada en el departamento del Tolima- Colombia. Este evento tiene como propósito principal fortalecer la experiencia universitaria para la formación ciudadana y que al mismo tiempo permite; 1) Fomentar el diálogo de saberes regionales, 2) desarrollar intercambios entre actores locales y la Universidad, 3) enriquecer la formación ciudadana por medio de una experiencia universitaria. Los resultados de estos encuentros, de este diálogo de saberes permite descubrir miradas sobre la paz, el territorio, el desarrollo, confrontar las nociones de otros con sus propias nociones, reconocer y valorar los aportes que estas personas hacen a la construcción de paz, identificar expresiones de paz y ciudadanía en las trayectorias de trabajo de los invitados en aspectos relacionados con emprendimientos ecoturísticos y agroturísticos, entre otros. Además, propicia un ambiente para identificar y reflexionar las percepciones que los actores del territorio tienen sobre el papel de la Universidad en la región.

Palabras clave:

Ciudadanía, paz, región, diálogo, saberes

ABSTRACT

Respirando Región (Breathing Region) is a project in which the territory is inside the University. The University of Ibagué is in the department of Tolima – Colombia. The main purpose of this event is to strengthen the university experience for citizenship education and the time that allows it; 1) Encourage regional knowledge dialogue, 2) develop exchanges between local actors and the University, 3) enrich citizenship education through a university experience. The results of these dialogue of knowledge allow discovering views on peace, territory, development, confront the notions of others with their own notions, recognize and value the contributions that these people make to the construction of peace, identify expressions of peace and citizenship in the trajectories of work of the guests in aspects related to ecotourism and agrotourism enterprises, among others. It also provides an environment to identify and reflect on the perceptions that the actors of the territory have about the role of the University in the region.

Keywords:

Citizenship, peace, region, dialogue, knowledge.

1. ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA

La Feria Respirando Región, es un proyecto que surge a partir de mesas de trabajo relacionadas con la construcción y resignificación de las relaciones de ciudadanía de consumo ante la necesidad de enriquecer el concepto con base en lo expuesto por Alvimar Martin (2011), y en diálogo con estudiantes, docentes, administrativos y directivos de la Universidad en la que se vislumbra entre otras, el fomentar el intercambio de saberes entre la Universidad de Ibagué y los actores locales, quienes poseen una cultura, conocimientos ancestrales, tradiciones y procesos de desarrollo desde sus territorios; esto posibilitando la identificación de retos de investigación, preguntas y necesidades a partir de las cuales se coconstruyen proyectos con la comunidad interna y externa, generando interpelaciones y enriqueciendo la experiencia universitaria desde el diálogo constructivo, crítico y reflexivo, que siguiendo a Gasca y Olvera (2011), es usar el saber para transformar, hacer ciencia y socializar a favor de una identidad ciudadana crítica.

El espacio de reflexión - acción inicialmente se llamó “convergencia ciudadana” donde se

desarrolló una metodología con un marco teórico inicial para la reflexión, luego la aplicación herramientas como las entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes y funcionarios y, finalmente el análisis de los datos. De acuerdo con Martínez, Loreto, Silva y Hernández (2010) las creencias y aspiraciones de ciudadanía enfrentan la contradicción entre las definiciones de ciudadanía y sus experiencias como ciudadanos. En este sentido se logró la caracterización de las concepciones ciudadanas de los miembros de la Universidad de Ibagué con un enfoque relevante hacia la ciudadanía de la desconfianza.

Por lo anterior, se generó una nueva reflexión alrededor de cómo fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas mediante actividades curriculares y extracurriculares. Las posibles soluciones redundaron sobre los siguientes aspectos:

1. Fortalecimiento de las dinámicas curriculares para promover la ciudadanía activa de los estudiantes: Ciclo Común Básico, asignaturas electivas y Paz y Región.
2. Articulación de las actividades extracurriculares actuales e implementación de adicionales para promover el respeto, la participación, el cuidado “de sí” y de “lo otro”: Ágora, grupos de interés, representación estudiantil, universidad inclusiva, entre otras.
3. Fortalecimiento de las actividades curriculares y extracurriculares para la vinculación de la Universidad con el entorno y la región.
4. Análisis participativo con administrativos y docentes sobre cómo aprovechamos los beneficios y las actividades que la Universidad y la región nos ofrecen con el propósito de crear un plan de acción.
5. Conectar el saber y saber hacer universitario con las necesidades y expectativas de la comunidad, la región y los actores sociales.

Finalmente se dio prioridad a la última iniciativa, mencionada anteriormente, involucrando el tema de las mallas curriculares en el sentido de aprovechar lo que hay para generar sinergias y propiciar espacios de discusión sobre las ciudadanías inadecuadas en el ámbito político-educativo siguiendo a Kennedy (2007). Dichos espacios debían ser no centralizados, pero sí articulados, donde converjan diferentes puntos de vista y concepciones de temas de interés de la comunidad. es decir, generar interacción en doble vía entre la Universidad

que va al territorio y aprende sus dinámicas y el territorio que se toma la Universidad para contar sus procesos de identidad, construcción de paz, productividad entre otros temas relevantes para la construcción del territorio.

En consecuencia, se crea en un escenario para aprovechar el ambiente universitario y discutir, dialogar y aprender sobre las ciudadanías del territorio involucrando dependencias de la universidad en un proceso escalonado: interno, con la comunidad local y regional. Además, este espacio permite a los estudiantes de la Universidad de Ibagué, desarrollar capacidades para contribuir directamente a la sociedad por medio de trabajos de indagación e investigación con dinámicas creativas, flexibles, adaptables al cambio y resilientes. De esta manera ellos pueden enriquecer “su capacidad para enfrentarse al mundo y la aplicabilidad que puede dársele a su conocimiento a lo largo del tiempo” Sánchez (2015) p. 94, en el sentido de desarrollar habilidades para ser mejor profesional y ciudadano.

2. JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

Los currículos de todas las instituciones educativas deben ser de calidad para poder contribuir por medio de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo local y regional. Siguiendo a Fernández, (2010) el currículo debe ser articulado, no neutro: involucrando sus elementos en lo Oficial, Oculto, Nulo, Adicional y Operativo a través de un propósito misional.

No obstante, para cumplir dicho propósito, se requiere que la toma de decisiones sea consensuada entre los actores educativos, los actores comunitarios y las instituciones garantes de los derechos educativos de acuerdo con Vargas (2017) y sus estudios sobre la Articulación en la educación en el Tolima: instituciones urbanas y rurales Articuladas con la educación superior.

Adicionalmente, según lo expuesto por Sánchez (2015), la innovación educativa es un proceso de transformación y planificación en el cual se implementan nuevas ideas. En este sentido innovar implica cambiar la forma en que se concibe la educación, los métodos de conocimiento, los procesos pedagógicos, las herramientas y las prácticas administrativas.

Sin embargo, estas decisiones implican correspondencia entre las condiciones contextuales, culturales, territoriales, de competitividad y de diversidad, en los que se desarrollan los proyectos de vida de los estudiantes de la universidad y la región, y considerando, según

Gaviria (2017), las particularidades territoriales y culturales que preserve la identidad, el arraigo a la tierra, la sostenibilidad ambiental y el propio reconocimiento, la diversidad de regiones del país que contienen particularidades ambientales, geográficas, tradicionales, históricas, culturales, ambientales, destacan elementos para pensar en la construcción de currículos locales adaptados a los espacios donde coexisten.

De acuerdo con el autor, la Feria Respirando Región como estrategia de educación debe asignar valor y estatus académico pertinente a los saberes locales en un nivel similar al de los saberes universales, relacionado con el valor del patrimonio material e inmaterial, y para fortalecer su identidad por medio de la construcción de herramientas teórico-prácticas y metodológicas sobre los modos en que se produce el aprendizaje en contexto. Lo cual requiere que la base fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje sean lo ético (forma de ser) y lo político (forma de actuar) de los seres humanos como ciudadanos.

En este sentido, la Feria Respirando Región le otorga relevancia a la educación en términos de generación de pensamiento crítico según lo argumenta Martha Nussbaum (citado por Colmenarejo, 2016). Así mismo, atendemos la invitación que hace Arturo Escobar (1952) de reconstruir mundos locales y regionales desde la perspectiva de las prácticas de la diferencia cultural, económica y ecológica y basado en los argumentos de Somers (1993:589) consideramos que en este espacio se evidencia la ciudadanía como un conjunto de prácticas sociales insertas institucionalmente, que dependen de y están constituidas por redes de relaciones.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

El proyecto Respirando Región tiene como objetivo general el enriquecer la experiencia de la Universidad Regional mediante el diálogo de saberes, entre la Institución de Educación Superior y la comunidad invitada, en torno al ser ciudadano en el territorio.

3.2 Objetivos específicos

- Promover el diálogo colectivo a partir de saberes subjetivos sobre la paz, el desarrollo, la ciudadanía y el territorio.
- Promover la reflexión sobre la paz, el desarrollo, la ciudadanía y el territorio como

conceptos socialmente contruidos desde la cotidianidad en contextos particulares.

- Desarrollar intercambio de saberes entre actores locales y la Universidad para enriquecer la formación ciudadana.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Respirando Región es un proyecto que beneficia a la comunidad de la Universidad de Ibagué y a los municipios invitados de la región del Tolima. Se empezó a desarrollar desde el semestre B del año 2018, invitando a las comunidades y organizaciones de algunos de los corregimientos del municipio de Ibagué y otros municipios del Departamento.

La Feria Respirando Región ha contado con la participación de 308 estudiantes de la universidad pertenecientes a los territorios invitados y al seminario Paz y Región; así como estudiantes de diversas asignaturas como Ética y Política del Área de Filosofía, del Programa de Comunicación Social y Periodismo, el Programa de Ciencia Política y el ciclo básico de ingeniería industrial de la Universidad de Ibagué. También apoyan dependencias o grupos de investigación como Grupo de Investigación Horus, Grupo de Investigación Eulogos, Responsabilidad Social Integral y Bienestar Universitario.

El encuentro de saberes dura un día, pero su organización lleva dos meses aproximadamente, con campañas de expectativa y logística; una vez seleccionado el territorio invitado, se procede a contactar a los estudiantes de la universidad que habitan este corregimiento o municipio, quienes proponen y apoyan junto al grupo organizador de la universidad, las entidades a invitar y la dinámica de la feria. Esta feria es apoyada económicamente por la universidad, quien facilita el transporte de las personas del territorio y sus productos, así como la alimentación durante el encuentro.

Figura 1. Feria Respirando Región



Fuente: Hans Sanabria G. Docente T.C. Universidad de Ibagué.

La feria Respirando región, se desarrolla en el campus universitario, hay un espacio destinado para ubicar los stands para cada entidad del territorio visitante. Dentro de las actividades que se desarrollan en este encuentro, tenemos las visitas y entrevistas por parte de los estudiantes, docentes y administrativos a cada stand; el conversatorio, espacio donde representantes del territorio interactúan con la comunidad en general, basados en unas preguntas orientadoras; otra actividad es la apuesta cultural que presenta la comunidad y la Universidad.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

El proyecto respirando región, da cuenta del quehacer de la universidad, como Institución de Educación Superior comprometida con el Desarrollo Regional, ya que propicia un espacio de diálogo con las comunidades invitadas y representantes de las organizaciones sociales e institucionales del territorio, en donde por medio de diferentes estrategias se abre la posibilidad de Respirar Región al conocer acerca de sus experiencias y al mismo tiempo ser testigos del

aporte al desarrollo del departamento del Tolima desde diferentes escenarios como metáfora de inhalar y exhalar región en el interés que se puede provocar a los agentes de conocer, apropiarse de la región y generar saldos académicos e investigativos como contribución al desarrollo de la región.

Dentro de los logros que se han obtenido en el desarrollo del proyecto, podemos mencionar:

- El conversatorio con las comunidades invitadas, y que es una de las actividades centrales de la feria respirando Región, facilita la conexión de docentes y estudiantes asistentes, y se fomenta el diálogo de saberes territorio y universidad.
- Contacto directo de los estudiantes con las personas del territorio invitado, dónde los estudiantes entrevistan sobre el territorio, sus productos, surgimientos de esas iniciativas de emprendimiento, entre otras. Tal como lo mencionan algunos estudiantes:

“Toche es un territorio increíblemente hermoso y tranquilo, que pudo vivir el acuerdo de paz y eso se notaba, es decir, se vivía el posconflicto, sin zozobra y ansiedad por los actores armados que merodeaban el municipio. Dentro de las reflexiones de las personas y su perspectiva es admirable que las mismas personas que han vivido y sufrido los actos de violencia, pero aun así tienen expectativas a futuro y desarrollan sus talentos para buscar un mejor futuro a pesar de las barreras” (Estudiante semestre B, 2019).

“Este evento no sólo ayuda a conocer los emprendimientos que han surgido en estas comunidades, a través de capacitaciones y exploraciones para usos nuevos de materias primas como el Chachafruto, sino además tener la oportunidad de compartir y conocer a través del diálogo la historia de estas personas. Conocer, además, cómo a pesar de los problemas y la violencia vivida, con el apoyo de algunas entidades han superado de manera colectiva todo estos y empoderando a sus comunidades para la mejora en la calidad de vida de la generación actual y las generaciones futuras (Estudiante semestre B, 2019).

- La vinculación de los estudiantes como organizadores y representantes de su territorio, aspecto que permite empoderar a los jóvenes y establecer lazos directos con las comunidades.

- Las comunidades invitadas, conversan con los estudiantes, en la socialización que realizan los jóvenes de las experiencias significativas en la puesta en marcha de proyectos desarrollados en territorio.

“Los jóvenes están llamados a hacer, son los abanderados en el desarrollo, ustedes no son el futuro, son el presente del desarrollo de todas las áreas y la universidad aporta la parte académica, ellos son los que ponen en sus cabezas el conocimiento que se necesita para el desarrollo” (Productor corregimiento Toche, Ibagué, semestre B de 2019).

- Los productores de las regiones invitadas visibilizan su territorio, sus productos y los procesos que viene adelantando en su comunidad.
- La articulación de varios grupos de investigación, asignaturas y dependencias de la universidad en el desarrollo de la Feria.
- Un factor importante, es la difusión de la feria de manera interna y externa a la universidad, a través de los diferentes medios, como el Anzuelo Medios del Programa de Comunicación Social y Periodismo. Aspecto que ha permitido la asistencia de la comunidad ibaguereña en el evento.

Los resultados de estos encuentros, de este diálogo de saberes permite descubrir miradas sobre la paz, el territorio, el desarrollo, confrontar las nociones de otros con sus propias nociones, reconocer y valorar los aportes que estas personas hacen a la construcción de paz, identificar expresiones de paz y ciudadanía en las trayectorias de trabajo de los invitados en aspectos relacionados con emprendimientos ecoturísticos y agroturísticos, entre otros. Además, propicia un ambiente para identificar y reflexionar las percepciones que los actores del territorio tienen sobre el papel de la Universidad en la región.

Además, desde el 2018 han participado más de 37 organizaciones, asociaciones y grupos, se han beneficiado dos municipios, cinco corregimientos y toda la comunidad Universidad de Ibagué (más de 5.000 estudiantes, docentes, investigadores y administrativos) y han participado como organizadores: 8 dependencias de la institución.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

La experiencia, aunque lleva dos años en su desarrollo, ha venido creciendo y fortaleciéndose; en este sentido, al finalizar cada evento se lleva a cabo una evaluación, que es realizada desde diferentes estrategias y actores; evaluación del comité organizador; reflexiones por parte de los estudiantes a través de ensayos, talleres, conversatorios y cartografías sociales; seguimiento al evento por medio del material audiovisual; y por supuesto, los aportes y sugerencias de los territorios invitados.

En esta línea, dentro de las sugerencias que se realizaron al último encuentro encontramos:

- Ampliar la feria a un mes, y pensar en otros espacios dentro de la universidad, que con diferentes escenarios donde se desarrollen diferentes actividades.
- Mayor protagonismo en el conversatorio, ya que es el espacio donde se lleva a cabo uno de los diálogos de saberes entre comunidad académica y el territorio.
- Ampliar el espacio donde las comunidades invitadas muestran sus apuestas culturales y artísticas.
- Más peso al propósito formativo, dónde más asignaturas alinean algunos de sus contenidos con la actividad de Respirando Región, y así involucrar más estudiantes de los territorios, y demás programas, como Paz y Región.
- Darle mayor prioridad aquellos territorios más olvidados o poco conocidos.

Dentro de los retos a tener en cuenta para seguir fortaleciendo el proyecto, podemos mencionar:

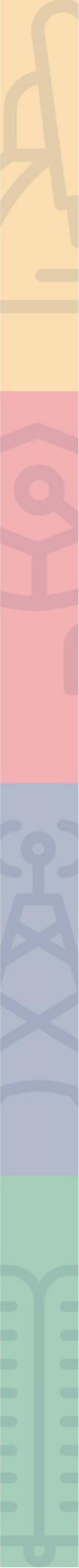
- Convocar a los directores de los diferentes programas académicos a participar en la Feria.
- Integrar otros proyectos semestrales académicos como el de Casa Abierta del Programa de Diseño, el ciclo común de ingeniería, entre otros.
- Mayor número de docentes e investigadores invitados por temática; ejemplo en lo relacionado con la parte agrícola. Desde las clases conectar el eje temático.

7. AGRADECIMIENTOS

La Feria Respirando Región, este diálogo de saberes, se realiza gracias a la participación y compromiso de las comunidades invitadas que presentan sus territorios; así como la comunidad universitaria, los estudiantes, docentes, directivos, administrativos y padres de familia. Gracias a todos ellos por apostarle a “respirar la región”.

8. REFERENCIAS

- Alviar, T. (2011). Reconciling multiple conceptions of citizenship: International school teachers' beliefs and practice. *Journal of Education*, 191 (3), 39-49.
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y valores*, 65(160), 121-149.
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revista de antropología social*, 21, 23-62.
- Fernández, M. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. (Gimeno Sacristán José, Ed.). *Ediciones Morata*, S.L.
- Gasca, E y Olvera, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 18(56), 7-58.
- Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista educación y ciudad*, 33, 53-62.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana.
- Kennedy, K. (2007), Construcciones estudiantiles sobre “ciudadanía activa”: ¿Qué significa la participación para los estudiantes?”. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 304-324.
- Martínez, L., Silva, C. y Hernández, A. (2010). ¿En qué Ciudadanía Creen los Jóvenes? Creencias, Aspiraciones de Ciudadanía y Motivaciones Para la Participación Sociopolítica. *Psykhé*, 19 (2), pp. 25-37.

- 
- Sanchez, J. (2015). Innovación Educativa: trascendiendo las tecnologías en el aula. *Santillana*, 12, 93-96.
- Somers, M. (1992). Narrativity, narrative identity, and social action: Rethinking English working-class formation. *Social science history*, 16 (4), 591-630.
- Vargas, G. (2017). Articulación en la educación en el Tolima: instituciones urbanas y rurales Articuladas con la educación superior.

VIAJE GLOBAL AREANDINA

Fernando A. Téllez Mendivelso

Maestría/Fundación Universitaria del Área Andina/ftellez2@areandina.edu.co/Colombia

María Luisa Aguirre García

Maestría /Fundación Universitaria del Área Andina/maguirre41@areandina.edu.co/Colombia

RESUMEN

La Fundación Universitaria del Área Andina es una institución de educación superior colombiana, con 3 sedes físicas en el país, pero con presencia en más del 85% del territorio nacional gracias a sus programas virtuales. En los últimos años, Areandina ha fortalecido sus procesos de internacionalización como herramienta fundamental para el cumplimiento de su misión y visión.

La internacionalización y el pensamiento global en Areandina se desarrollan de forma estratégica a través del Plan Educativo Institucional (PEI), el Plan Estratégico de Desarrollo (PED) y los lineamientos institucionales para la Internacionalización y la Formación de Ciudadanos Globales¹⁴. En este marco de referencia, la internacionalización en casa se ha posicionado como una prioridad institucional, reforzada en un contexto de cierre de fronteras que invita a las instituciones de educación superior a implementar acciones y estrategias que trasciendan la movilidad física.

Así nace Viaje Global Areandina, una apuesta innovadora que busca fortalecer la visibilidad institucional, robustecer el capital relaciona de la comunidad Areandina, dinamizar las alianzas bilaterales, al tiempo que promueve el desarrollo de actividades académicas con perspectiva internacional. Para la primera versión, el recorrido se desarrolla a través de cinco países, Ecuador, Argentina, Brasil, Canadá y Perú, con una agenda que se construye a través de la interacción con instituciones aliadas en el exterior y la comunidad académica Areandina. De esta manera, Viaje Global es una estrategia que articula actividades de internacionalización en casa apuntando a la democratización de la internacionalización para la formación de ciudadanos globales.

Palabras clave:

Internacionalización en casa, interculturalidad, ciudadanía global, visibilidad internacional

¹⁴ Fundación Universitaria del Área Andina. Acuerdo 062 de 2019.

ABSTRACT

Fundación Universitaria del Área Andina is a Colombian higher education institution, with 3 campuses along the country, but with presence in more than 85% of the national territory thanks to its virtual programs. In recent years, Areandina has strengthened its internationalization processes as a key tool for the fulfillment of its mission and vision.

Internationalization and global thinking in Areandina are developed strategically through the Institutional Educational Plan (PEI), the Strategic Development Plan (PED) and the institutional guidelines for the Internationalization. In this framework, internationalization at home has been positioned as an institutional priority, reinforced in a context of border closure that invites higher education institutions to implement actions and strategies beyond physical mobility.

This is how Viaje Global Areandina was born, an innovative bet that seeks to strengthen institutional visibility, strengthen the related capital of the Areandina community, boost bilateral alliances, while promoting the development of academic activities with an international perspective. For this first version, it takes participants through five countries, Ecuador, Argentina, Brazil, Canada and Peru, with an agenda that is built through interaction with partner institutions abroad and the Areandina academic community. In this way, Viaje Global is a strategy that articulates internationalization activities at home aiming at the democratization of internationalization for the training of global citizens.

Keywords:

Internationalization at home, interculturality, global citizenship, international visibility

1. INTRODUCCIÓN

La internacionalización en la educación superior ha evolucionado de forma acelerada en los últimos 30 años, y pese a que ha estado presente históricamente en la educación superior, sus expresiones, enfoques y desarrollo se han visto modificados a partir de la influencia de factores sociales, políticos y económicos (de Wit, Hans, 2020).

En los últimos años han sido numerosas y variadas las aproximaciones al concepto (y la acción) de la internacionalización. A pesar de su evidente diversidad, es importante mencionar que existen algunos elementos y apuestas recurrentes que parecen haberse convertido en consenso entre las comunidades académicas globales. Se trata de un enfoque más comprehensivo y menos instrumental que exhorta a las instituciones de educación superior al desarrollo de estrategias y acciones que favorezcan la formación de profesionales que respondan a las necesidades actuales de un mundo cada vez globalizado e interconectado. En otras palabras, los graduados de la educación superior deberían, con un aporte desde la internacionalización, contribuir al desarrollo de las comunidades locales y aportar al bien común global (Brandenburg, de Wit, Jones, Leask, & Drobner, 2020).

Uno de los esquemas de internacionalización con mayor desarrollo en los últimos años es la denominada *internacionalización en casa*. Se trata de una apuesta alternativa a la movilidad académica (Beelen & Jones, 2015), que ha tomado incluso más fuerza en un contexto de cierre de fronteras derivado del COVID 19. De forma complementaria, señala Robson, la internacionalización en casa aboga por una internacionalización más incluyente, permitiendo a aquellos estudiantes que no logran estudiar o trabajar en el exterior, desarrollar competencias interculturales (Robson, 2017).

El Presente artículo muestra una estrategia innovadora implementada por la Fundación Universitaria del Área Andina dentro del contexto de la internacionalización en casa. Viaje Global Areandina (VGA), como se denomina esta innovadora iniciativa, ha logrado integrar a más de 5000 personas alrededor de 120 actividades. A partir del uso de la tecnología, VGA ha propiciado esquemas de relacionamiento novedosos, que fortalecen el capital relacional de la comunidad Areandina, al tiempo que posiciona y visibiliza a la Institución y su comunidad en contextos locales, regionales e internacionales.

2. LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO APUESTA ESTRATÉGICA EN AREANDINA

La Fundación Universitaria del Área Andina (Areandina) es una Institución de Educación Superior colombiana que cuenta con una trayectoria académica de más de 36 años, impulsando procesos de cobertura con calidad y transformación social en sus tres (3) sedes físicas ubicadas

en Bogotá, Pereira y Valledupar. La Institución ha logrado un importante reconocimiento también por la fortaleza de su oferta académica en modalidad virtual, que se refleja en una cobertura del 85% del territorio nacional.

Areandina integra la dimensión internacional e intercultural dentro de sus planes estratégicos de desarrollo (PED) desde el año 2008, lo cual le ha permitido lograr importantes avances en su posicionamiento en escenarios internacionales. El PED más reciente, denominado DELTA 2024, orienta el desarrollo de la internacionalización a través del foco estratégico de desarrollo regional con pertinencia global y de manera específica, a través de la línea estratégica de pensamiento global, cuyo objetivo es posicionar a Areandina mediante espacios y herramientas favorables para la formación de profesionales y ciudadanos globales¹⁵.

Figura 1- Plan Delta 2024: Indicadores Línea estratégica de Pensamiento Global



En ese sentido, bajo el liderazgo de la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales, se formaliza a través del Acuerdo 062 del Consejo Superior, el documento de lineamientos de internacionalización y formación de ciudadanos con pensamiento global, como mecanismo de implementación de la estrategia de internacionalización. En este documento se definen de cuatro (4) ejes de trabajo: visibilidad y posicionamiento, alianzas y cooperación internacional,

¹⁵ Fundación Universitaria del Área Andina. Acuerdo 062 de 2019.

movilidad para la transformación social y la excelencia académica y Areandina campus internacional.

Y es precisamente entro de este último eje, que la internacionalización en casa asume un rol fundamental, contribuyendo a la formación de profesionales con pensamiento global y convirtiéndose en una herramienta para democratizar la internacionalización, a través de la creación de un ecosistema de aprendizaje internacional y haciendo del campus un escenario de interacción permanente con el mundo.

La internacionalización en casa se consolida como una herramienta para generar escenarios de interacción internacional que trasciendan la movilidad física y que, ante un escenario de cierre de fronteras derivado de los efectos del covid 19, se posiciona como una oportunidad especial para la comunidad Areandina. Es importante mencionar que gracias a las nuevas oportunidades que genera la virtualidad y a la apertura de las demás instituciones hacia una colaboración más abierta, la internacionalización en casa se fortalece y deja de ser percibida como un proceso de internacionalización de *segunda categoría*.

3. VIAJE GLOBAL AREANDINA: DE LA CRISIS A LA OPORTUNIDAD

De acuerdo con la OCDE, la innovación es “la Introducción de un nuevo o significativamente mejorado producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización, o de un nuevo método organizativo en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o de las relaciones exteriores (OCDE, 2018).

Es precisamente en un contexto de incertidumbre, pero con un contexto institucional favorable que surge Viaje Global Areandina (VGA), como una oportunidad para garantizar esquemas de relacionamiento en un esquema de cierre de fronteras, pero también como una oportunidad por promover los beneficios de la internacionalización en una mayor cantidad de areandinos. Tradicionalmente, las instituciones de educación superior han promovido los esquemas de movilidad física internacional apuntando al fortalecimiento del capital relacional, incrementar la visibilidad y posicionamiento institucional y generar nuevas experiencias multiculturales para la comunidad académica. Si bien Areandina maneja un portafolio amplio en materia de movilidad física internacional que ha permitido movilizar cerca de mil (1000)

personas en los últimos tres (3) años, existe un propósito institucional por generar acciones conducentes a desarrollar un pensamiento global en toda su comunidad académica.

El acceso a la movilidad física internacional es limitado, principalmente, por las condiciones sociales y económicas de la población académica Areandina, lo que conlleva a fortalecer los esfuerzos por generar acciones y estrategias que permitan democratizar la internacionalización y sus beneficios. Este es un planteamiento que cobra mayor relevancia con la situación actual y que conlleva a replantear la estrategia para poder responder a las tres (3) apuestas de la internacionalización, expuestas anteriormente, en un escenario de cierre de fronteras.

De esta manera surge VGA, un proyecto que busca articular actividades multiculturales y académicas que favorezcan la interacción global de la comunidad académica, a través de la articulación de actividades de internacionalización en casa. El objetivo general de VGA es generar escenarios de interacción internacional que trasciendan la movilidad física, a través de un esquema articulado de actividades de internacionalización en casa apuntando a fortalecer la formación de profesionales con pensamiento global, con el propósito claro de convertir a Areandina en un Campus Internacional.

De forma complementaria, la planeación y desarrollo de esta práctica han permitido avanzar en objetivos específicos concretos que, más allá de esquemas de mejora identificados, favorecen los propósitos institucionales asociados a la internacionalización:

- Aportar a la visibilidad y posicionamiento nacional e internacional de Areandina, a través del fortalecimiento de las relaciones con los aliados, gracias al reconocimiento de esta iniciativa como apuesta innovadora para generar nuevos vínculos de colaboración.
- Brindar herramientas a nuestros estudiantes para desempeñarse en un mundo globalizado y tener una mejor comprensión del mundo, por medio de un recorrido integral que les permita adquirir un amplio conocimiento de diferentes países, incluso desde el abordaje de su disciplina.
- Avanzar en la consolidación de Areandina como campus internacional, haciendo del campus un escenario de interacción con el mundo, incluyendo un repositorio con material para el desarrollo de las clases, que contribuya a la internacionalización del currículo.

- Generar espacios de interacción entre las comunidades académicas de las instituciones vinculadas para la identificación de nuevas oportunidades de trabajo colaborativo, aportes de buenas prácticas y consolidación de nuevos proyectos.
- Fortalecer el capital relacional de la comunidad académica en general.

Para su desarrollo se consolida un recorrido completo por un país de destino seleccionado cada mes, a través de una agenda de actividades sincrónicas y asincrónicas. Esta ruta se estructura en dos grandes componentes, uno cultural compuesto por actividades deportivas, danza, musicales, muestras gastronómicas, recorridos turísticos, conversatorios de literatura y cine foros, y otro académico, que se define por buenas prácticas en emprendimiento, responsabilidad social, investigación, así como conversatorios y charlas con temas específicos disciplinares vinculados a los programas académicos.

Desde la definición del proyecto, se establecen los diferentes tipos de actividades a desarrollar, que no solamente permitan el reconocimiento del país de destino, sino que también generen un aporte para los programas y las funciones sustantivas de la Institución en términos académicos.

Para la puesta en marcha de VGA, se hace necesaria la definición de un líder del proyecto y un responsable por país que permita garantizar su ejecución. En este sentido, se cuenta con un director de proyecto y un coordinador general para garantizar la continuidad y mantener la misma línea de ejecución de las actividades. Asimismo, se define un coordinador específico de la agenda en cada país de destino, responsable del acercamiento con los aliados nacionales e internacionales y la consolidación de la propuesta para el desarrollo de cada una de las actividades, estableciendo la agenda de cada recorrido.

Inicialmente, en el proceso de construcción de VGA, la expectativa era poder llegar a estudiantes y docentes de la comunidad académica. Sin embargo, se ha consolidado como una propuesta innovadora para conocer y profundizar sobre temáticas específicas desde el abordaje de cada uno de los países invitados, que ha despertado el interés de diferentes actores. Es así como el público objetivo se ha ido ampliando, en el proceso de implementación, incluyendo no sólo a la comunidad académica Areandina, sino también a graduados, familiares y personas externas a la institución, incluyendo participantes de diferentes países.

4. LOS CINCO (5) PRIMEROS DESTINOS DE VIAJE GLOBAL: RETOS Y RESULTADOS

En la primera versión de Viaje Global Areandina, implementada durante el segundo semestre del año 2020, se definió una duración de cinco (5) meses, con cinco (5) países de destino invitados, es decir, un país por mes. Los países invitados en esta primera versión corresponden a Ecuador, Argentina, Brasil, Canadá y Perú. La selección de los países, se asocia a un ejercicio de priorización vinculado directamente con la estrategia de la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales, no sólo en aras de generar mayor visibilidad y promoción de los países para futuras movilidades académicas internacionales, sino también para generar nuevos espacios de cooperación que permitan fortalecer las relaciones entre las instituciones vinculadas en esta ejecución, dinamizando también los convenios internacionales suscritos.

Posterior a la selección de los países de destino, se procedió con la identificación y contacto de las instituciones aliadas en cada país, así como de las delegaciones diplomáticas, para la presentación de la iniciativa y proponer su vinculación. Igualmente, se realizó una socialización interna para la identificar necesidades y oportunidades al interior de la comunidad académica. Una vez identificados los puntos de convergencia, se programan reuniones preparatorias de presentación de las partes, generando allí la oportunidad del fortalecimiento del capital relacional, con un escenario cercano de discusión de temas comunes a desarrollar de manera conjunta entre Areandina y las diferentes instituciones contactadas. Con el apoyo de la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales, las actividades se definen conjuntamente entre los aliados internacionales y miembros de la comunidad académica Areandina.

Posterior al esquema de preparación, se definen los detalles y se estructura una hoja de ruta con la programación, para la difusión y convocatoria interna y externa. Dentro de la misma ruta, se establecen las actividades sincrónicas y asincrónicas, en las cuales podrán vincularse los participantes. Adicionalmente, todo el esquema de actividades de cada uno de los países, se consolida en un repositorio de información, en el campus virtual¹⁶, donde la comunidad académica, tiene acceso permanente. De esta manera, se promueve el uso de estas sesiones, como insumo para las clases, permitiendo un cambio en los esquemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

¹⁶ <https://campusvirtual.areandina.edu.co/internacionalizacion/viaje-global/>

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos durante los primeros cuatro (4) meses de ejecución de la experiencia de Viaje Global Areandina 2020:

Tabla 1 – Resultados Viaje Global Areandina

	Total de inscritos	Países inscritos	Actividades sincrónicas	Total de participantes
Ecuador	583	9	8	421
Argentina	599	6	16	1652
Brasil	1016	13	15	1366
Canadá	1585	11	26	3499
Total	3783	39	65	6938

Fuente: Informe Viaje Global Areandina 2020-2 (Areandina, 2020)

En total ya son tres mil setecientos ochenta y tres (3783) personas que se han inscrito y seis mil novecientos treinta y ocho (6938) personas que han participado activamente en las sesiones de los diferentes países del Viaje Global Areandina versión 2020.

En el mes julio de 2020, se inició el recorrido por Ecuador a través de una agenda de ocho (8) actividades desarrolladas en conjunto con instituciones aliadas en este país, tales como la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) y la Universidad de las Artes de Ecuador. Este viaje cuenta con la participación de personas de Colombia, España, Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, México y Perú.

En el mes de agosto de 2020, se realiza el recorrido por Argentina, con un incremento en la participación a mil seiscientos cincuenta y dos (1652) personas, de cinco diferentes países. Esta ruta se estructuró a través de catorce (14) actividades sincrónicas, en colaboración con la Universidad Nacional de la Rioja, la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad de Siglo 21, Study in Buenos Aires y el Club Deportivo River Plate. Adicionalmente, se lleva a cabo el lanzamiento de la cátedra colaborativa, que consiste en un ciclo de diez (10) charlas virtuales impartidas por docentes de Areandina y la Universidad Nacional de Mar del Plata en torno a distintas temáticas de relevancia en el campo de la Psicología. Esto demuestra la consolidación de proyectos de manera articulada a la estrategia de la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales generando un impacto relevante en la formación de ciudadanos globales.

De este mismo modo, en el mes de septiembre de 2020, se sigue consolidando esta iniciativa con mil trecientas mil sesenta y seis (1366) participantes de trece (13) países. Durante este recorrido, se desarrollaron quince (15) actividades con la vinculación de aliados internacionales estratégicos, tales como el CONIF y sus institutos federales, FAUBAI, la Universidade Federal de Santa María, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais y Natura. Cabe resaltar, la participación de las delegaciones diplomáticas en la apertura de este Viaje Global por Brasil, donde se cuenta con la participación del Embajador de Brasil en Colombia, lo que demuestra la importancia que ha cobrado este proyecto como escenario de visibilidad y posicionamiento internacional de los países invitados.

Por otra parte, en el recorrido por Canadá, en el mes de octubre de 2020, se logra una importante articulación con el Departamento de idiomas de Areandina, otorgando gran relevancia al multilingüismo como medio para la internacionalización. Este recorrido tuvo una participación activa de tres mil cuatrocientas noventa y nueve (3499) personas en las veintiséis (26) actividades sincrónicas desarrolladas en español, inglés y francés. Esta agenda se consolida gracias al apoyo de instituciones como la Universidad de Ottawa, Humber College, Universidad de Carleton en Ottawa, Nautolius Plus, Ivey Group, Université du Québec en Outaouais, Universidad de Sherbrooke, Universidad Laval, Vancouver Animation School, Tandem International y Université du Québec à Trois-Rivières, así como la vinculación de una institución nacional Uniminuto. Además, en este viaje se destaca la participación de la Embajada de Canadá en Colombia y una importante intervención sobre interculturalidad a cargo del Secretario General Ejecutivo de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), dándole a esta iniciativa un gran posicionamiento a nivel internacional y demostrando la relevancia de este tipo de proyectos para el fortalecimiento institucional.

Sin embargo, además de las cifras de inscritos, participantes, actividades desarrolladas y la calidad de las instituciones internacionales vinculadas, este proyecto cobra realmente su importancia, gracias a los resultados generados a nivel institucional en nuestra comunidad académica.

Inicialmente, de manera directa se obtienen resultados para la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales, representados en la oportunidad de fortalecer los vínculos con aliados tradicionales, permitiendo dinamizar los convenios suscritos, pero también generar

nuevas alianzas que contribuyen en el fortalecimiento de la calidad de la oferta. Además, aporta a la visibilidad y posicionamiento, gracias a la participación de estudiantes, docentes y directivos de aliados internacionales.

Esta iniciativa se ha constituido también en una oportunidad para integrar de forma directa a los directivos académicos en Areandina en esquemas de internacionalización, permitiendo el fortalecimiento de su capital relacional y la oportunidad de gestión de sinergias colaborativas de acuerdo con los temas tratados.

Adicionalmente, a través del desarrollo de clases espejo o clases colaborativas con instituciones de los diferentes países invitados, se ha logrado generar un marco de referencia que tendrá un impacto muy importante en la internacionalización del currículo, gracias a la activa participación de los docentes. Esto les ha permitido ampliar la perspectiva de sus intervenciones, para poder nutrir el ejercicio académico, a través de una visión más amplia del desarrollo de la disciplina en diferentes escenarios en el mundo. Una interacción con sus colegas en otras instituciones les permite también reforzar sus competencias interculturales para educar a través del ejemplo.

Además, esta es una apuesta institucional por llegar a más estudiantes, dentro del proceso de democratización de la internacionalización. El uso de herramientas virtuales para acercarse al mundo e interactuar con sus pares en diferentes países, permite a nuestros estudiantes empezar a romper las barreras con respecto a los procesos de internacionalización, enfocándose en las nuevas oportunidades, ampliando su conocimiento para un futuro proceso de movilidad, pero sobretodo fortaleciendo sus competencias como ciudadanos globales.

Como parte del esquema de mejora continua de esta primera versión de VGA, se ha estructurado una encuesta de evaluación de la experiencia, orientada a consolidar las percepciones de los líderes de las diferentes instituciones aliadas que se vincularon en el desarrollo y ejecución de las actividades definidas dentro de la ruta de cada país. Esta evaluación busca identificar los atributos de la experiencia, pero también evaluar el interés y relevancia que este proyecto ha generado en nuestros pares internacionales. Con el análisis de estos resultados se pretende identificar las oportunidades de mejora de esta primera experiencia, para generar acciones que permitan fortalecer las próximas versiones de este viaje.

A continuación, se comparten algunos de los principales resultados obtenidos:

- El 87,5% de las personas encuestadas, otorga una calificación de cinco (5) a esta iniciativa, en una escala de 1 a 5, siendo 5 la máxima calificación.
- El principal atributo que identifican los encuestados en esta experiencia es el fomento a la internacionalización. Adicionalmente, se destacan otros atributos, tales como: el fortalecimiento del capital relacional, el aumento de la colaboración interinstitucional, la interacción con pares de otros países y la creación de nuevos proyectos, lo que responde directamente a los resultados generados en la comunidad académica de Areandina.
- El 95,8% de los encuestados manifestaron su interés en continuar participando de la experiencia, lo que representa un alto nivel de aceptación y de identificación de beneficios por parte de nuestros aliados.

De esta manera, VGA se consolida como un proyecto de innovación educativa exitoso, que requiere de un importante proceso de planificación y anticipación para la definición de las actividades, para garantizar la calidad de la oferta y cumplir con las expectativas de los participantes. Además, la vinculación, articulación y sobretodo el empoderamiento de los actores, es la verdadera clave de una puesta en marcha que genere los beneficios y resultados a nivel institucional.

Desde Areandina, se seguirá trabajando en el fortalecimiento de esta iniciativa, integrando nuevas instituciones, robusteciendo la agenda propuesta de actividades a desarrollar y creando nuevos espacios de diálogo entre los estudiantes de los diferentes países. VGA se ha convertido en un icono institucional en este periodo, reconocido como un excelente escenario para generar nuevos espacios de discusión, para fortalecer la calidad de la oferta académica.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., Leask, B., & Drobner, A. (2020). *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES): concept, current research and examples of good practice*. Bonn: DAAD.
- de Wit, Hans. (2020). Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. *Journal of international students*, I- IV.

Ponencias Premio MEIN 2020

1. Ceremonia de inauguración del 3° Premio Interamericano en Modelos Educativos Innovadores en Educación Superior (MEIN).

Conferencia “Gestión de la Innovación para la Transformación Educativa Positiva”

Dr. Federico Malpica Basurto, Cofundador y Presidente, Instituto Escalae para la Calidad de la Enseñanza-Aprendizaje, España.

<https://youtu.be/04B93ydhXUY>

2. Debate Plenario “Perspectivas para la innovación educativa en el contexto de la crisis generada por la pandemia del Covid-19”

Dra. Yoloxóchitl Bustamante Díez, Secretaria de Educación del Estado de Guanajuato, México

Dr. Juan Eduardo Vargas Duhart, Subsecretario de Educación Superior, Ministerio de Educación, Chile

Dr. Luis Fernando Pérez, Viceministro de Educación, Ministerio de Educación, Colombia

<https://youtu.be/pIjmE83yjYw>

3. Ponencias Premio MEIN 2020

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLJxdx01nPEsf3yOPESH6isHt699reWd4M>

Caso #7: Responsabilidad Social Universitaria: Un modelo de formación aplicada en el pregrado (Primer Lugar)

Universidad de Talca

<https://youtu.be/fWmphvRUy4o>

Caso #9: Sistema Institucional de Evaluación de Competencias (Segundo Lugar)

Universidad Cooperativa de Colombia

<https://youtu.be/hZ3s0UsHZQ0>

Caso #32: Programa ASCENDERE. Creando un ecosistema de innovación docente (Tercer Lugar)

Universidad Técnica Particular de Loja

<https://youtu.be/kMmRl4cwxSY>

Caso #51: Escuela Internacional de Innovación Social (Mención de Honor)
Tecnológico de Antioquia
<https://youtu.be/X7iGRKauBJI>

Caso #2: La Investigación Formativa en Ambientes Ubicuos de Aprendizaje
Universidad El Bosque
<https://youtu.be/PQ6ic-EKtZg>

Caso #4: Innovación pedagógica para transversalizar la Internacionalización e Interculturalidad
en una experiencia educativa virtual
Universidad Veracruzana
https://youtu.be/dLLqV65H_fm

Caso #8: Adaptación de las comunidades virtuales Rizoma de aprendizaje y práctica dirigidas al
profesor y clase remota durante la contingencia del COVID -19 ¿Qué hemos logrado en el
proceso de enseñanza - aprendizaje?
Universidad Cooperativa de Colombia
<https://youtu.be/J0zSb9a4XFk>

Caso #10: El estudio de las ciencias básicas y sus retos ante la retención escolar en la Educación
Superior Tecnológica
Universidad Tecnológica (UTEC)
<https://youtu.be/To1lux5Ckkg>

Caso #11: Profesores de IES que innovan, o transforman, la enseñanza en los diferentes
ambientes de aprendizaje con propuestas disruptivas para un aprendizaje significativo en sus
alumnos
Universidad Cooperativa de Colombia
https://youtu.be/WG_gfBh33VM

Caso #12: Transformación Curricular y la Reticularidad Interprofesional desde el Modelo
Pedagógico Unadista E-MPU
Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
<https://youtu.be/eVIMDUbkSAo>

Caso #19: Liderazgo, educación y Transformación de conciencia en Venezuela, capítulo
Universidad Metropolitana
Universidad Metropolitana
<https://youtu.be/ViriLTiCb9A>

Caso #22: Bilingualism For Peace: The impact of an Outreach Project Monteria, Colombia
Universidad de Córdoba
<https://youtu.be/KSKqKIKH288>

Caso #23: Drones, Tic's, cultura y aprendizaje expansivo en la Educación 4.0 presente futuro, una experiencia universitaria

Universidad de Guadalajara

<https://youtu.be/Vz4lZwNs2pw>

Caso #24: Pertinencia social Universitaria en proyecto comunitario de estimulación temprana con enfoque multidisciplinario

Universidad Autónoma de Yucatán

<https://youtu.be/BEGhKKjNePs>

Caso #25: Certificate of Accessible and Inclusive Practices – CAIP

Universidade Estadual Paulista - Unesp

<https://youtu.be/DcaZypOc8S0>

Caso #29: Fostering the XXI century entrepreneurial mindset

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

<https://youtu.be/j2BEIpxWIZM>

Caso #30: Maratón en línea de gastronomía y turismo: estrategias de enseñanza para el enfrentamiento de la Covid-19

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

<https://youtu.be/IBPGCBYTCmA>

Caso #31: Innovación y Automatización de los procesos académicos y administrativos en la ruta hacia la universidad Electrónica

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología UMECIT

<https://youtu.be/b6BytEP2170>

Caso #34: La llegada del Covid-19: Oportunidad para fortalecer las prácticas educativas mediadas por las TIC en la IU Escuela Nacional del Deporte

IU Escuela Nacional del Deporte

<https://youtu.be/PAaFI2w-HDg>

Caso #36: Evaluación de la Implementación de actividades de componente práctico mediadas por TIC en cursos afines en ciencias agropecuarias durante época de pandemia por COVID 19

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

<https://youtu.be/grtqzL5KHog>

Caso #37: Educación Artística como Práctica Social: Encuentro de saberes

Instituto Departamental de Bellas Artes

https://youtu.be/1e2SGKZbG_c

Caso #38: Apolo 21: la transición de un modelo educativo personalizado y presencial a un modelo personalizado y remoto

Universidad Panamericana

<https://youtu.be/nHahrDZ0-LQ>

Caso #40: Aplicación de la Metodología Aprendizaje – Servicio, en contexto COVID-19, como una Herramienta para Fortalecer la Responsabilidad Social en Estudiantes Universitarios

Universidad Técnica Particular de Loja

<https://youtu.be/NhJ3VygWoPc>

Caso #41: Creciendo juntos: Proyecto de intervención para desarrollar conductas socialmente responsables, desde las prácticas profesionales de psicología social comunitaria

Universidad Metropolitana

<https://youtu.be/vegw2qIr9o4>

Caso #42: ¿Cómo implementar una estrategia de originalidad en la educación virtual?

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

<https://youtu.be/M1efrp5TNow>

Caso #44: Programa Conexões: a integração dos percursos na educação profissional como estratégia para superação da invisibilidade

Instituto Federal do Sertão Pernambucano

<https://youtu.be/e-hXVxVPHB0>

Caso #45: Competencia Intercultural desarrollada a través de la estrategia de Internacionalización del Currículum

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

https://youtu.be/T9jFIj_8MSw

Caso #49: Uso de Tics para dinamizar la clase durante la pandemia Covid 19 en un programa de Residencia médica

Universidad Evangélica de El Salvador

<https://youtu.be/VqHcW6aHnRY>

Caso #53: Proyecto ICENA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPE)

<https://youtu.be/N7-y36kc7Tk>

Caso #55: Del confinamiento a la transformación cultural

Universidad Dr. José Matías Delgado

<https://youtu.be/MR2P7PRJPuM>

Caso #56: Semestre Paz y Región
Universidad de Ibagué
<https://youtu.be/k6G36O8IFLM>

Caso #57: Simulación de salidas de campo virtuales: caso de estudio, definamos de dónde provienen los fluidos en el Sistema Romeral Central, Colombia, por medio de la realización de post basados en evidencia científica en la plataforma google classroom
Universidad del Norte
<https://youtu.be/g5vKxTZIRxU>

Caso #58: Ambiente de aprendizaje Contexto y Región: una educación sistémica para la innovación social y el desarrollo regional
Universidad de Ibagué
<https://youtu.be/LUDTIAqx27s>

Caso #59: Feria Respirando Región
Universidad de Ibagué
<https://youtu.be/n1X7TAn5XWY>

Caso #60: Viaje Global Areandina
Fundación Universitaria del Área Andina
<https://youtu.be/JJBQYxt8Nw>