



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos
Vicerrectoría General Académica

3ra
Edición

Experiencias en el aula

Tercer encuentro de prácticas
pedagógicas innovadoras

Mónica Alejandra Bautista Pinzón
Yendy Viviana Castellanos Martínez
Marisol Esperanza Cipagauta Moyano
Editoras y compiladoras

Bogotá D.C. ISSN: 2619- 3132

Presidente Consejo de Fundadores

Padre Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Padre Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Directora Centro de Excelencia Docente

Marisol Esperanza Cipagauta Moyano

Directora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

El material contenido en esta publicación está protegido por el Registro de Propiedad Intelectual; se autoriza su reproducción parcial o total en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean utilizadas para fines comerciales.

Los conceptos expresados en las ponencias competen a sus autores, son su responsabilidad, y no comprometen la opinión de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Experiencias en el aula: tercer encuentro de prácticas pedagógicas innovadoras / Robert Alexander Guzmán, Nury Isabel Bastidas Roa, Daniel Felipe Orjuela Ramírez (y otros 52). ; Editores y compiladores Mónica Alejandra Bautista Pinzón, Yendy Viviana Castellanos Martínez, Marisol Esperanza Cipagauta Moyano. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2018.

ISSN: 2619-3132
366 p. il.

1. Pedagogía -- Investigaciones 2. Maestros -- Práctica profesional -- Ensayos, conferencias, etc. 3. Aprendizaje experimental -- Investigaciones -- Ensayos, conferencias, etc. i. Guzmán, Robert Alexander ii. Bastidas Roa, Nury Isabel iii. Orjuela Ramírez, Daniel Felipe iv. Rivera Benavides, Angélica María v. Sánchez Zuluaga, María Adela vi. Rojas Silva, Julie Alejandra vii. Olmos Steinhof, Andrea Paola... (y otros 48).

xlix. Bautista Pinzón, Mónica Alejandra (editor) l. Castellanos Martínez, Yendy Viviana (editor) li. Cipagauta Moyano, Marisol Esperanza (editor).

CDD: 370.711 E96e3 BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 93428

Archivo descargable en MARC a través del link:

Autores

Robert Alexander Guzmán, Nury Isabel Bastidas Roa, Daniel Felipe Orjuela Ramírez, Angélica María Rivera Benavides, María Adela Sánchez Zuluaga, Julie Alejandra Rojas Silva, Andrea Paola Olmos Steinhof, Natalia Helena Álvarez, Yeismy Amanda Castiblanco Venegas, Mónica Patricia Perassi, Teresita De Jesús Serrano Arias, Ángela María González Salazar, John Alexander Pedraza Palacios, Diana Milena Cortés Delgado, Walter Bustos Pérez, Jorge Alexander Mora, Carlos Martin Carbonell, Esperanza Sepúlveda Rojas, Yuli Andrea Adarme,, Juan Camilo Flórez Bolaños, Yasmin Flórez Guzmán, Natalia Palacios Mazabel, Lilibiana Rodríguez Amoroch, Anderson Domínguez Chamorro, Ximena Consuelo Rojas Díaz, Ana María Bautista Villamizar, Lilibiana Vargas Puentes, Claudia Marcela Puerto Layton, Diego Alejandro García Rubio, Esmeralda Mendieta Trujillo, Yanny Milena Escobar García, Nancy Cristina Cerón Martínez, Luis Alejandro González Cabrera, Daniela Bernal López, Juan Esteban González Hincapié, Cristian Fernán Muñoz Muñoz, Jhoan Camilo Prada Guevara, Clyde Jensen Gómez, Omar Antonio Bustos Amaya, Jonathan Álvarez Ariza, Elena Hortensia Ponce Martínez, Patricia Gutiérrez Ojeda, Oscar Leonardo Heredia Cepeda, Yuly Paola Ramírez González, Diego Fernando Villamizar Gómez, Adrián Marcel García Caicedo, Carlos Alberto Martínez Jaramillo, Luis Alexander Díaz Molina, Jemmy Andrea Rodríguez Giraldo, Diana Carolina Tibaná Ríos, Vicente Moreno Solís, Fernando Andrade Sánchez, Diana Carolina Micolta Y Andrés Felipe Salazar Esguerra.

Edición y compilación

Mónica Alejandra Bautista Pinzón, Yendy Viviana Castellanos Martínez y Marisol Esperanza Cipagauta Moyano.

Diagramación

Mónica Alejandra Bautista Pinzón

Diseño de portadas

Letty Carolina Pérez Clavijo

Experiencias en el aula: Tercer Encuentro de Prácticas Pedagógicas Innovadoras

© Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bogotá, 2018

ISSN digital: 2619-3132

La tercera entrega de *Experiencias en el aula* es una publicación anual que recoge las ponencias ganadoras presentadas en el Tercer Encuentro de Prácticas Pedagógicas Innovadoras, organizado por el Centro de Excelencia Docente aeioi, de la Vicerrectoría General Académica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Todas las ponencias publicadas en esta edición fueron seleccionadas por evaluadores externos durante la convocatoria al Tercer Encuentro de Prácticas Pedagógicas Innovadoras en el que fueron presentadas; este evento, organizado por el Centro de Excelencia Docente aeioi, y la Vicerrectoría General Académica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO, tuvo lugar los días 8 y 9 de octubre de 2018.

Contenido

Presentación	10
<i>Marisol Esperanza Cipagauta Moyano</i>	
La escritura como estrategia pedagógica en del programa de Contaduría Pública	12
<i>Robert Alexander Guzmán y Nury Isabel Bastidas Roa</i>	
Experimentación formativa: Respuestas emocionales de los consumidores a estímulos del mercado (neuromarketing)	19
<i>Daniel Felipe Orjuela Ramírez</i>	
La entrevista: un caleidoscopio de aprendizaje sobre el comportamiento organizacional	26
<i>Angélica María Rivera Benavides</i>	
Coaching ontológico como estrategia educativa en el aprendizaje autónomo	34
<i>María Adela Sánchez Zuluaga</i>	
Héroes del futuro: Desafío para la formación de investigadores con sensibilidad social	45
<i>Julie Alejandra Rojas Silva</i>	
Cartillas Pedagógicas Sociales	53
<i>Andrea Paola Olmos Steinbof</i>	
Sentipensantes: sembrar palabras, cosechar consciencia, amor y libertad	61
<i>Natalia Helena Álvarez</i>	

Cuenta la Sabana: las redes sociales al servicio de la memoria <i>Yeismy Amanda Castiblanco y Monica Patricia Perassi</i>	68
Desde la práctica pedagógica hasta el conocimiento colaborativo al que todos aportamos <i>Teresita de Jesús Serrano Arias</i>	74
Micro-investigación en el aula: investigando el problema <i>Ángela María González Salazar</i>	83
Construyendo Salud Mental: Proyección Social del aula hacia la comunidad <i>John Alexander Pedraza Palacios</i>	89
Desafíos de la inclusión en la educación superior: retos educativos para estudiantes con hipoacusia <i>Diana Milena Cortés Delgado</i>	96
Educando para la paz; una propuesta a los procesos de resocialización <i>Walter Bustos Pérez</i>	106
Aplicaciones del aprendizaje significativo a la experiencia turística <i>Carlos Martín Carbonell Higuera y Jorge Alexander Mora Forero</i>	113
El Fototrampeo, herramientas tecnológicas para medir nuestra Biodiversidad <i>Esperanza Sepúlveda Rojas</i>	119
One Minute Together: English Fair United States customs <i>Yuli Andrea Adarme y Juan Camilo Flórez Bolaños</i>	128

El aprendizaje cooperativo, estrategia en el diseño de guías de orientación pedagógica para la atención de la práctica de diversidad e inclusión en el aula de primera infancia	137
<i>Yasmin Flórez Guzmán</i>	
Instagram: El pretexto en el mundo de la investigación	144
<i>Natalia Palacios Mazabel</i>	
Aprendizaje basado en proyectos para resolver problemas de ingeniería usando SOA	152
<i>Liliana Rodríguez Amoroch</i>	
Experiencias gamificadas para la formación en desarrollo inicial	161
<i>Anderson Domínguez Chamorro</i>	
Prácticas Inclusivas. Creadores de grandes ideas, grandes emprendedores	170
<i>Ximena Consuelo Rojas Díaz y Ana María Bautista Villamizar</i>	
UNIMINUTO como gestor de la formación de los comportamientos seguros: caso Institución Educativa Distrital El Minuto de Buenos Aires	180
<i>Claudia Marcela Puerto Layton, Diego Alejandro García Rubio y Liliana Vargas Puentes</i>	
Olimpiadas contables una herramienta pedagógica de aprendizaje con gamificación programa contaduría pública	190
<i>Esmeralda Mendieta Trujilo y Yanny Milena Escobar García</i>	

Cami: desarrollo y crecimiento empresarial para el centro del departamento del Huila <i>Nancy Cristina Cerón Martínez y Luis Alejandro González Cabrera</i>	200
La vida como proyecto pedagógico: la voz de las Madres Comunitarias (Narraciones autobiográficas) <i>Juan Esteban González Hincapié y Daniela Bernal López</i>	207
Uso de los simuladores virtuales en la formación de psicólogos <i>Cristian Muñoz Muñoz</i>	214
Radio Memoria: una práctica APBC que recorre los barrios de Villavicencio <i>Jhoan Camilo Prada Guevara</i>	225
Captura digital de la participación de los estudiantes en tiempo real <i>Clyde Jensen Gómez</i>	234
El aprendizaje adaptativo como herramienta para la enseñanza e integración de la programación y la robótica educativa <i>Omar Antonio Bustos Amaya</i>	242
Investigando, reflexionando y aprendiendo: experiencias de investigación en el Semillero de Control Automático (SeCon) <i>Jonathan Álvarez Ariza</i>	249
Juego de roles: construyendo puente entre la educación media y la universidad <i>Elena Hortensia Ponce</i>	259

Promoción de propuestas de investigación y escritura científica mediante el trabajo colaborativo <i>Patricia Gutiérrez Ojeda</i>	267
Psicometrajes: la producción audiovisual como herramienta para el aprendizaje de la psicología social <i>Oscar Leonardo Heredia Cepeda</i>	282
Corrientazo Financiero: nuestro Programa Radial <i>Yuly Paola Ramírez González</i>	291
Mi cédula pedagógica: generando identidad para los maestros en formación <i>Diego Fernando Villamizar Gómez</i>	300
Estadísticas de producción cítricos del corregimiento San José en septiembre del 2017 <i>Adrián Marcel García Caicedo y Carlos Alberto Martínez Jaramillo</i>	308
Minutos de cine: creación colectiva para difusión del conocimiento <i>Luis Alexander Díaz Molina</i>	317
Formación experiencial para el trabajo con familias y parejas: el arte de acompañar, sanar y resignificar <i>Jimmy Andrea Rodríguez Giraldo y Diana Carolina Tibana Ríos</i>	325
Sentir lo que sucede: práctica pedagógica <i>Vicente Moreno Solís</i>	331

Innov-arte... otras formas de narrar aprendizajes 337

Fernando Andrade Sánchez

Juego de roles Departamento de Costos 350

Diana Carolina Micolta y Andrés Felipe Salazar Esguerra

Presentación

Para el Centro de Excelencia Docente aeiou constituye un honor presentar la publicación del Tercer Encuentro de Prácticas Pedagógicas Innovadoras en el que se destacan cuarenta trabajos de profesores de UNIMINUTO provenientes de diferentes sedes. Con este encuentro son ya tres que bajo la dirección de aeiou los profesores han compartido su quehacer en los distintos ambientes de aprendizaje presenciales y a distancia.

Cada año el Centro de Excelencia Docente invita a los profesores a participar en este evento, para el 2108 además de la inscripción voluntaria por parte de cada profesor, se invitó al estudiantado a que postularan a sus profesores que consideraban eran innovadores y creativos en el cumplimiento de su función docente y se obtuvo una respuesta importante por parte de los estudiantes, que para algunos profesores resultó sorpresiva porque quizás no habían considerado que el trabajo que hacían en su ambiente de aprendizaje era diferente, fuera de lo común.

Luego de una evaluación de jurados nacionales e internacionales de las prácticas presentadas y de la realización del evento, que tuvo como novedad hacerlo de forma simultánea en cuatro sedes donde UNIMINUTO tiene presencia: Buga, Ibagué, Pereira y Bogotá, se comparte la presente publicación para tener como referencia y evidencia el trabajo que los profesores hacen a diario.

Asimismo, en esta edición se contó con la participación de conferencistas de Chile, Costa Rica, México y Colombia, que viajaron a cada sede, expertos en temáticas relacionadas con las últimas tendencias en innovaciones educativas que aportaron nuevos conocimientos y reforzaron otros en los participantes del Tercer Encuentro.

El formato de presentación para cada práctica incluye título, técnica didáctica utilizada, resumen, objetivo, marco teórico, metodología, resultados, impacto en el aprendizaje y referencias. Con estos criterios las 40 que se presentan en este libro sirven de referencia para que los profesores de UNIMINUTO puedan replicar estas buenas prácticas y mejorar las propias. Pero también queda la invitación a seguir construyendo y proponiendo nuevas técnicas y formas de enseñar, todo con el objetivo de generar un aprendizaje auténtico en los estudiantes y que la teoría se lleve a la práctica.

Finalmente, cada vez se confirma la buena voluntad de los profesores de UNIMINUTO por hacer de su práctica un espacio de reflexión e innovación generando un aprendizaje significativo en los estudiantes. Ya son 81 los trabajos que dan cuenta de los procesos de formación que hace el Centro de Excelencia Docente cuyo interés con cada evento es resaltar y visibilizar la labor docente y la importancia de la figura del profesor en la comunidad educativa.

*Marisol Esperanza Cipagauta Moyano, Ed.D.
Directora Centro de Excelencia Docente*

La escritura como estrategia pedagógica en del programa de Contaduría Pública

Robert Alexander Guzmán¹ y Nury Isabel Bastidas Roa²

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Colaborativo

Programa: Contaduría Pública.

Curso(s) en que se desarrolla la experiencia: Revisoría Fiscal, Presupuestos y Práctica Profesional

Resumen

La lectura y la escritura son dos ejes transversales en la formación profesional y académica del estudiante; ejes que el docente debe asumir dentro de los compromisos como formador. Con el presente trabajo propuesto inicialmente desde el curso de Revisoría Fiscal del programa de Contaduría Pública del Centro Regional Ibagué de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, y a partir de identificar la dificultad que tienen los estudiantes hacia un desempeño en su competencia de expresión oral y escrita, con el desarrollo de un trabajo colaborativo de los estudiantes, se propone la generación de producción textual con el fin de fortalecer esta competencia, generando así una práctica que impacte en el proceso de formación de los estudiantes que permitan potencializar y fortalecer su aprendizaje en la disciplina Contable que no solo redunda dentro de lo cuantitativo, sino que de igual forma exige una correcta expresión y coherencia tanto en la lengua hablada como escrita.

Palabras clave: producción textual, estrategia pedagógica, trabajo colaborativo, competencia escritora.

¹ Profesor medio tiempo del programa de Contaduría Pública en la sede Ibagué, modalidad a distancia. rguzman6@unimiuto.edu.co.

² Profesor tiempo completo en Centro Regional Ibagué. nbastidasro@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

Las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de escribir un texto argumentativo que se evidencian a partir de la lectura atenta de sus escritos y, por supuesto, con la exploración directa mediante conversatorios en el desarrollo de los encuentros tutoriales, conllevan a considerar necesario en los estudiantes fortalecer estos procesos para lo cual en el marco de curso de Revisoría Fiscal, se propone como estrategia pedagógica la generación de producción textual partiendo de procesos de investigación, rastreo de información y análisis sobre un tema establecido con el fin que los estudiantes desarrollen estrategias de análisis, de síntesis, de descripción, de argumentación y de aprehensión de nuevo conocimiento, frente a temáticas planteadas y orientadas por el docente del curso. Como trabajo colaborativo dentro del curso se propone crear la revista del programa con el fin de generar un espacio en el cual se pueda dar a conocer el trabajo desarrollado por los estudiantes.

Fundamentación teórica

Autores como Carlino (2004) y Salinas, Irizar y López (2009) ha realizado aportaciones sobre las dificultades que los estudiantes presentan durante los procesos de composición escrita en los contextos universitarios, estos estudios han identificado entre otras dificultades el escaso nivel de comprensión; dificultades de redacción y ortografía, de análisis y síntesis, y falta de elementos de enlaces que permitan una coherencia y cohesión en el texto.

Toda formación integral presupone el logro de un sin número de competencias, dentro de estas se encuentran las competencias comunicativas, partiendo del concepto de Hymes (1962), entendidas como “la capacidad que posee el ser humano de dominar distintas situaciones de habla y de escritura y emplear adecuadamente diferentes géneros y tipos de textos apropiados para las

múltiples situaciones comunicativas con que se enfrenta en las prácticas sociales”. (Citado por De Lucia y De Hocevar, 2008, p. 233), de igual forma; estos autores señalan que durante la actividad comunicativa se aporta al acercamiento de nuevo conocimiento que debe ser ampliado y le permite al sujeto quien controla la tarea de elaboración escrita mediante la aplicación de estrategias metacognitivas, es decir, “reflexiona sobre su propio hacer” logrando regular su proceso y su producto cognitivo.

Se puede afirmar por tanto que es crucial el papel que cumple el texto escrito en la construcción de conocimiento; frente a esto Wells (2001), explica que la creación de un texto escrito es una manera de llegar a conocer y comprender el tema sobre el que se escribe, considerando que escribir no es solo comunicar lo que ya se comprende sino llegar a comprender en este proceso y mediante él. (Citado por Vargas, 2005, p. 111); sin embargo, se puede apreciar que en ocasiones los estudiantes no reconocen el papel que juega la escritura en su proceso de aprendizaje, y es considerado un proceso difícil y lento el cual hacen con poca profundidad. Lo anterior permite considerar la escritura en la universidad como lo indica Wells (2001), en un artefacto permanente, que se puede examinar, revisar o reconstruir, el texto escrito constituye un “objeto mejorable”, que le ayuda al estudiante a “tomar una mayor conciencia del proceso por el que construye significados, a explorar nuevas ideas, detenerlas en el tiempo para someterlas a un análisis más riguroso, hacer explícitas sus relaciones y descubrir ideas de las que no tenía una total conciencia, antes de empezar a componer el texto escrito”.

Por otro lado, Ruiz; señala que el dominio de las practicas escriturales en las áreas es condición esencial para garantizar un aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes (2017, p. 47), por tanto, usada como estrategia pedagógica puede apuntar al dominio de su producción textual que permitan adquisición, transformación y construcción del conocimiento. En este

sentido; para el campo de la contaduría pública esta propuesta cobra relevancia teniendo en cuenta que no solo puede ser un campo en el que se actúa desde el conocimiento lógico-matemático, dejando a un lado el rol de comunicador y constructor de sentido que hace parte de la formación integral que tiene esta profesión, por tanto; la escritura concebida en términos de transformación del conocimiento, faculta al estudiante para apropiarse de él a partir de una postura activa y crítica.

Metodología

Este trabajo se plantea desde una metodología de investigación-acción educativa, de acuerdo a Murillo (2011, p.3) esta metodología se utiliza para describir una serie de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, “estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa” como estrategia del fortalecimiento de las competencias de escritura, lectura y expresión oral de los estudiantes se plantea al inicio del curso la generación de texto, a partir de un rastreo de información, análisis y síntesis sobre un tema propuesto por el docente.

Los estudiantes generan esta producción textual para su revisión, orientación, presentación en físico, en este caso se desea llegar a contar con la revista del programa de Contaduría Pública para que los estudiantes tengan un espacio en cual se atrevan hacer oír su voz. Inicialmente esta propuesta está planteada desde el curso de Revisoría Fiscal y Presupuesto, pero se propone hacerla transversal desde cualquiera de los cursos que integran la malla curricular del programa y que a partir de estos se pueda generar la producción textual de los estudiantes; es así

que para el semestre B de 2018 se pretenden desarrollar desde el curso de prácticas profesionales II. Para la evaluación de la actividad a la finalización del curso se genera una evaluación y coevaluación del proceso desarrollado con el fin de ir realizando los ajustes a la propuesta e ir fortaleciéndola con el transcurso del tiempo.

Resultados

El inicio de la propuesta parte de la dificultad que se tuvo con los estudiantes para generar una compilación de las Normas Internacionales de Auditoría (NIA), el objetivo es que los estudiantes elaboren un texto a partir de la lectura y análisis de la información que presenta cada NIA, es aquí donde se evidencia la importancia del fortalecimiento de esta competencia en los estudiantes, teniendo en cuenta que están próximos a graduarse como profesionales de la Contaduría Pública. En el primer momento el semestre B de 2017, se trabaja un documento que titularon La Revisoría Fiscal un acercamiento a las Normas Internacionales de Auditoría. En este espacio académico los estudiantes realizan una síntesis de cada una de las normas, elaboran un análisis y así se compilan con el aporte y desarrollo de cada uno de los integrantes del curso. El trabajo se socializa al final del momento frente a la coordinadora del programa y un docente invitado para que aporte al proceso de evaluación del trabajo presentado.

En el segundo momento del semestre B 2017, se desarrolló la propuesta de la Revista “T-Contamos” para el programa abordando la temática de la Revisoría Fiscal y en esta oportunidad los estudiantes hicieron el rastreo de información, los llevó hacer uso de estrategias de análisis y metacognitivas del proceso de búsqueda y generación de aportes para la construcción del producto entregable; el trabajo en esta oportunidad es la construcción de artículos que abordaran las temáticas principales para el ejercicio de la revisoría fiscal.

En el semestre A 2018, primer momento dentro del curso Presupuesto, se apuesta por darle continuidad a la actividad y seguir fortaleciendo en los estudiantes la competencia, en esta segunda oportunidad el objetivo es que los estudiantes hicieran un acercamiento a una unidad de negocio y a través de la temática del curso identificaran y analizaran los aspectos frente a la herramienta del presupuesto que deben apropiarse las organizaciones y así elaboraran artículo sobre el manejo real que hacen las empresas.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Hasta el momento, la estrategia utilizada ha permitido por parte de los estudiantes reflexionar sobre el desarrollo de su competencia escritora, han identificado las dificultades que presentan al momento de enfrentarse a la redacción de un texto, frente a la estrategia pedagógica utilizada se han recogido testimonios por parte de los estudiantes que consideran que esta forma de desarrollar su aprendizaje pueden aportar más que otros métodos donde solo se aborda lo disciplinar dejando a un lado estas competencias que son integrales para el desarrollo profesional. Como acción de mejora se está trabajando en una guía para la generación de Ensayos Académicos, para darle fortalecimiento a esta actividad y consolidar la revista del programa como un referente Académico-Científico.

De igual forma se ha fortalecido el uso de citas y forma de referenciar la información, el manejo de fuentes y buscadores especializados de consultas para el rastreo de información, de la misma manera han estructurado el texto, investigan, sintetizan y describen la temática asignada. Todos estos elementos hacen parte de la formulación de estrategias tendientes a mejorar la competencia de lecto-escritura en los estudiantes del programa.

Por otra parte, es necesario precisar que los procesos de lectura y escritura deben ser transversales en todos los cursos y no se debe considerar que es responsabilidad de uno específico, sino que se refuercen en todas las unidades de estudio. Por lo cual desde cualquier espacio académico los docentes pueden hacer uso de la producción textual con el fin que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus competencias comunicativas.

Referencias

De Lucia N.L.; y De Hocevar S.O. (2008). Cognición, Meta cognición y Escritura. Revista Signos. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina. p. 231-255 recuperado en: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/praxis_v19n3.pdf.

Murillo, F. J. (2011). Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial. Curso 2010-2011. Recuperado en https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf.

Ruiz, R.G. (2017). Lectura y Contabilidad. Didáctica de la lectura en formación de contadores públicos. Ediciones UNAULA.

Vargas, A. (2005). Escribir en la Universidad: Reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. Universidad del Valle. Recuperado de: revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4818.

Experimentación formativa: Respuestas emocionales de los consumidores a estímulos del mercado (neuromarketing)

Daniel Felipe Orjuela Ramírez³

Técnica didáctica utilizada: Otra (no encontrada en el listado inicial)

Programas: Especializaciones y Diplomados

Curso(s) en que se desarrolla la experiencia: Investigación de Mercados, Gestión de Mercadeo y Ventas, Comportamiento del consumidor, Coaching.

Resumen: La investigación formativa y la experimentación son metodologías que generan un impacto y recordación en los estudiantes, el “aprender haciendo” permite que estudiante a partir de una base teórica, construya y proponga estrategias interesantes. Adicional a esto, la aplicación de herramientas tecnológicas como el electroencefalógrafo (pocas universidades cuentan con el) hacen que la experiencia se mejor y el interés aumente.

Palabras clave: investigación, electroencefalografía, estímulos, estrategia.

³ Profesor tiempo completo en Centro Regional Ibagué- dorjuelaram@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

Identificar las diferentes respuestas emocionales de las personas a diferentes estímulos visuales y auditivos a través de la investigación con herramientas tecnológicas (electroencefalografía) para así, cada estudiante desarrolle habilidades comunicativas efectivas.

Fundamentación teórica

En esencial, se decidió por utilizar la experimentación y la investigación formativa como base del aprendizaje, es decir, a partir de una situación problémica, el estudiante realiza un proceso de investigación para poder dar respuesta (Restrepo Gómez, 2003). En este mismo sentido, el Concejo Nacional de Acreditación, se refirió a la investigación formativa como:

“Aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes” (Restrepo Gómez, 2003, p. 198).

Por otro lado, también se hace referencia al aprendizaje por experiencia, en donde se recalcan concepto como el “learning by doing”. En su trabajo de grado, Aida Milena Rivera (2016) afirma que la experimentación es una estrategia de enseñanza que permite que el estudiante asimile y genere una mayor conexión que una estrategia puramente teórica.

En cuanto a la herramienta a utilizar, se ha escogido el neuromarketing, principalmente la electroencefalografía que permite en tiempo real medir las emociones de una persona ante algún estímulo.

El neuromarketing hace referencia a la aplicación de los principios de la neurociencia en el marketing (Agarwal, 2014). En este sentido, Brusattin (2015) afirma que el neuromarketing es el estudio de la respuesta del cerebro humano a estímulos exteriores con el propósito de incrementar los beneficios de una actividad comercial, explotando preferencias y percepciones que operan a nivel subconsciente y cuyo efecto es observable empíricamente. Para ello, el neuromarketing utiliza tecnologías diseñadas para el conocimiento del funcionamiento cerebral y las aplica para la investigación comercial, el branding y el targeting (Vincent, 2012).

En palabras de Moore (2005), citado por Fugate (2007)

El neuromarketing utiliza información clínica acerca de las funciones y mecanismos cerebrales para ayudar a explicar qué está sucediendo dentro de la "caja negra" tan común en muchas explicaciones del comportamiento del consumidor. Hasta este punto, la mayoría de las explicaciones del comportamiento del mercado se basan en la inferencia. Si los neuromarketers pueden "usar la ciencia para localizar los botones de compra de los consumidores", entonces nos hemos acercado más a la apertura de la "caja negra" de la mente del consumidor. (p. 385)

Metodología

Es de aclarar, como se manifestó anteriormente, la práctica pedagógica innovadora se desarrollará en torno a la investigación formativa y experimentación por medio de electroencefalografía y neuromarketing. Las variables de medición son: *Engagement, Excitement, Stress, Interest, Meditation y Focus.*

El desarrollo de la práctica pedagógica consta de 5 etapas:

1. Conceptualización y generalidades del comportamiento del humano, comportamiento del consumidor y arquetipos. En esta primera etapa, el estudiante podrá apropiarse de los factores en común del ser humano

2. Estado actual del discurso: Por equipos de trabajo, un integrante desarrolla un discurso comercial, laboral o personal. Se graba el ejercicio para que tomen nota de las emociones despertadas al receptor del mensaje:

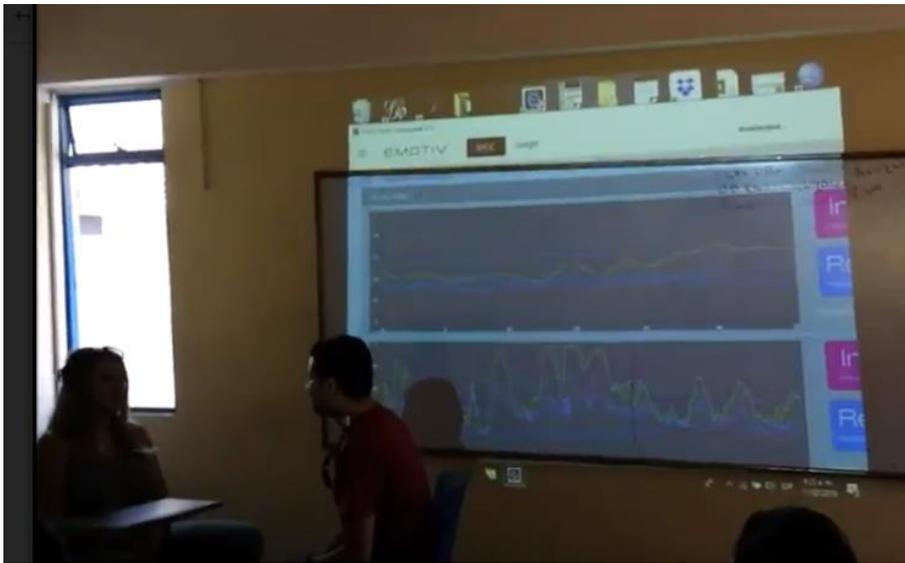


Figura 1. Estudiantes midiendo emociones del discurso. Fuente: propia

3. Investigación: A partir de los resultados, cada equipo de trabajo realiza una investigación sobre el comportamiento humano y del consumidor. El docente socializa algunas estrategias y conceptos a partir de resultados de investigación. En esta misma etapa, los estudiantes replantean su discurso y proponen una nueva estrategia.

4. Segunda Experimentación: Los estudiantes someten sus discursos y estrategias a un nuevo experimento de electroencefalografía.

5. Recolección de datos y conclusiones: Los estudiantes a partir de la prueba y error concluyen sobre el comportamiento de las personas ante distintos estímulos en un proceso de venta o entrevista.

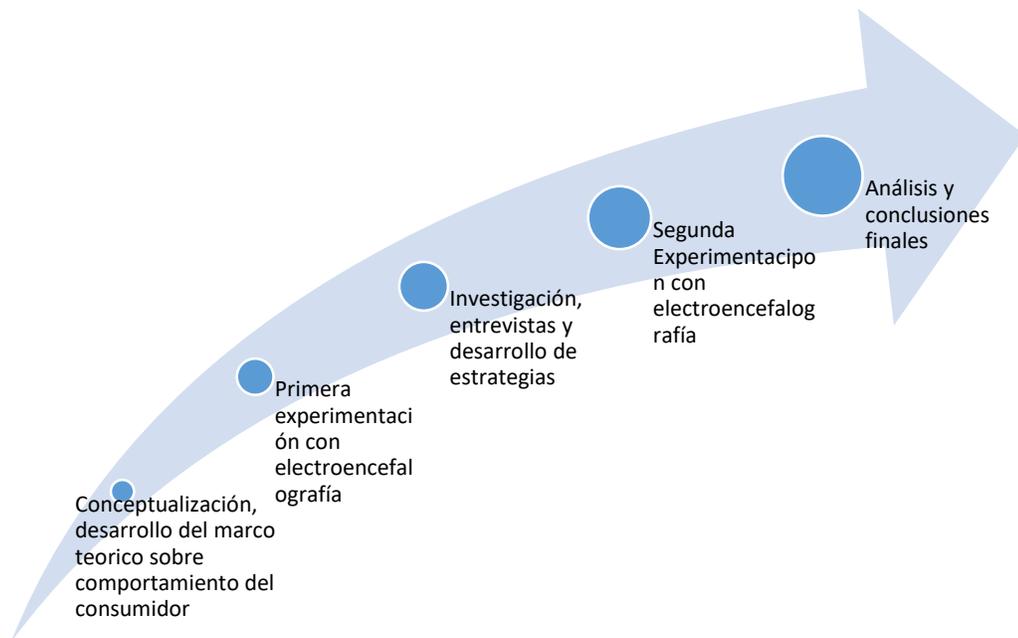


Figura 2. Metodología de la clase. Fuente: Elaboración propia

Resultados:

- Comprensión de la percepción de las personas ante los diferentes discursos comerciales, así mismo, la comprensión sobre el impacto de los discursos en las entrevistas de trabajo.
- Desarrollo de habilidades investigativas como proceso para solucionar problemas.
- Acercamiento a tecnologías de investigación de mercados modernas, en donde pocas universidades cuentan con estos equipos.

- Estudiantes con estrategias para generar mayor “conexión” y “atención” en sus discursos e interacciones.

- A partir de los resultados y experiencias generadas se ha preparado una capacitación para los empresarios en donde se les expone los arquetipos y estrategias generalizadas.

- Proyecto de investigación sobre comportamiento del consumidor para centros comerciales en busca de una segmentación emocional.

- La educación a partir de la experimentación compromete a los estudiantes y genera un mayor aprendizaje en cuanto a investigación formativa, a partir de un problema, identificar posibles causas y soluciones.

Impacto en el Aprendizaje de los estudiantes:

Comprender que aparte de la investigación realizada por medio de encuestas, formularios, entrevistas o focus group pueden tener un margen de incertidumbre por la posibilidad que tienen los seres humanos de mentir, es por esto que aparecen las herramientas de neuromarketing, para poder identificar respuestas emocionales no verbales.

Los estudiantes han despertado gran interés y emoción por la asignatura. Al tener ejercicios aplicados al mundo real y empresarial, los estudiantes han pulido, efectivizado y aterrizado sus estrategias y oralidad.

Por último, el estudiante ha entendido la importancia de la investigación para la toma de decisiones y para la construcción de conocimiento.

Referencias

- Agarwal, S. (2014). Neuromarketing in Action: How to Talk and Sell to the Brain . *Journal of Consumer Marketing, Vol. 31 Issue: 5*, 404-405.
- Brusattin, L. (2015). Neuromarketing. *i&m Investigación y marketing* 128, 6-10.
- Fugate, D. L. (2007). Neuromarketing: a layman's look at neuroscience and its potential application to marketing practice. *Journal of consumer marketing Vol. 24 Issue: 7*, 385-394.
- Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación Formativa E Investigación Productiva De Conocimiento En La Universidad. *Nómadas*, 195-202.
- Rivera, A. M. (2016). *La experimentación como estrategia para la enseñanza aprendizaje del concepto de materia y sus estados*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vinent, M. A. (2012). Neuromarketing. La seducción de “objetividad”. *i&m investigación y marketing* 115, 24-26.

La entrevista: un caleidoscopio de aprendizaje sobre el comportamiento organizacional

Angélica María Rivera Benavides⁴

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Problemas

Programas: Administración de Empresas

Curso(s) en que se desarrolla la experiencia Electiva Comportamiento Organizacional

Resumen

En aras de que los estudiantes de Administración de Empresas desarrollen la competencia de mejorar las organizaciones, el curso Comportamiento Organizacional tiene la finalidad de estudiar el impacto que los individuos, grupos y estructuras ejercen sobre la conducta de los individuos en diversos tipos de organizaciones. En atención a ello, la práctica pedagógica que se expone en el presente documento, surge de la inspiración que ofrece la mirada a través de un caleidoscopio. Es de conocimiento común que un caleidoscopio, dependiendo del grado de inclinación de sus espejos, genera de seis a ocho imágenes duplicadas del objeto observado. De la misma forma, las entrevistas fueron el caleidoscopio metodológico que les permitió a los estudiantes observar desde distintas perspectivas el comportamiento interior de diferentes tipos de organizaciones, y de esta manera tener una percepción holística del objeto y sujeto de estudio.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, entrevistas, caleidoscopio pedagógico.

⁴ Profesora tiempo completo en Centro Regional Villavicencio- angelika.rivera.b@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

Las entrevistas desarrolladas luego de un proceso de investigación y comprensión del panorama social inmediato en atención al método del Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP), tuvieron como objetivo general hacer de los estudiantes los protagonistas y responsables de su aprendizaje, quienes a partir de conocimientos previos construyen nuevos conocimientos, modifican y elaboran esquemas, reflexionan, debaten y obtienen conclusiones.

Para lograrlo, se crearon en el aula espacios de diálogo, debate y reflexión en el que los estudiantes pudieron estar conectados para compartir ideas y experiencias. Las entrevistas como actividades de formación tuvieron un carácter innovador que buscó favorecer el desarrollo de una cultura de trabajo en equipo, para así fomentar actitudes y comportamientos de respeto, cooperación, solidaridad y tolerancia, además de permitir la relación directa con el entorno y la sociedad.

Fundamentación teórica

La presente práctica pedagógica se ha desarrollado previa lectura de los aspectos teóricos del ABP. Para ponerla en práctica, se encontró en la entrevista la herramienta propicia para obtener una perspectiva caleidoscópica del Comportamiento Organizacional.

Por otra parte, el enfoque del ABP lleva implícito el elemento institucional, como respaldo en su desarrollo. En este aspecto jugó a favor el modelo educativo praxeológico de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (En adelante UNIMINUTO), el cual no riñe con el ABP, por el contrario, lo complementa. Igualmente, en el trabajo presentado por Araujo y Sastre Vilarrasa (s.f.), se pudieron encontrar experiencias de su aplicación en el aula de clase como propuesta inicial que permitió posteriormente adoptar otro diseño curricular en varias universidades.

El ABP nace en la Universidad McMaster de Canadá durante la década de los 60. La novedad del enfoque radicaba en que los egresados debían servirle a la comunidad. Es así como la formación dejó de consistir solo en adquirir conocimientos, y pasar a ofrecer herramientas con que afrontar los problemas de la vida, en contacto con su entorno social.

De acuerdo con Barrows (1986), citado por Morales Bueno y Landa Fitzgerald (2004), el ABP es “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (p. 147). Para aplicar exitosamente la metodología, Morales Bueno y Landa Fitzgerald (2004) recuerdan nuevamente a Barrows (1996), quien, basándose en la experiencia de la McMaster, hace una recopilación de las seis principales características que identifican al ABP. A continuación, se describen brevemente:

1. El aprendizaje está centrado en el alumno. Esto significa que los estudiantes, con la guía de un tutor, deben encontrar las respuestas a sus preguntas de investigación por sus propios medios.
2. El aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes, de cinco a diez estudiantes.
3. Los profesores son facilitadores o guías. Ellos llevan al estudiante a cuestionarse, pero no resuelven sus dudas, pues el mismo estudiante debe encontrar las respuestas por sus propios medios.
4. Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
5. Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
6. La nueva información se adquiere a través del aprendizaje auto dirigido.

Ahora bien, en aras de aplicar el ABP se estudiaron los aportes y análisis teóricos hechos por Vargas Jiménez (2012) según los cuales, la entrevista es reconocida como una técnica muy valiosa dentro de la investigación cualitativa, tan necesaria en el ABP. “La entrevista es una conversación considerada como el arte de realizar preguntas y escuchar, no es un instrumento neutral, al menos dos personas producen la realidad de la situación de la misma, en donde se dan respuestas” (Vargas Jiménez, 2012, p. 136).

De los tres tipos de entrevista existentes a saber: la estructurada, la no estructurada, y la grupal, la no estructurada es la más adecuada para aplicar la ABP, pues se trata de preguntas abiertas y flexibles donde la persona entrevistada tiene total libertad para expresar sus opiniones, por eso se utilizó en la práctica pedagógica objeto del presente documento.

Ahora bien, el anterior enfoque teórico es perfectamente afín al modelo educativo praxeológico propio de la UNIMINUTO el cual “construye lazos entre el saber y la acción, (...) invitando al profesional a adoptar una postura reflexiva (...), le evita asumir una visión dualista (...), y lo invita a considerar siempre la creciente complejidad del mundo social, impidiendo las posiciones y acciones dogmáticas o unilaterales” (Zambrano Valdivieso, 2015, p. 1012).

Metodología

La metodología que se ha seguido para desarrollar esta práctica es correlacional, ya que su objetivo es examinar el efecto que tiene una metodología de enseñanza, sobre la apropiación del conocimiento en los estudiantes. En palabras de Hernández Sampieri, Collado, & Baptista Lucio (1998), este tipo de estudio tiene como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables, en este caso, la metodología de la entrevista como herramienta

para llevar a cabo el ABP y la asimilación de conocimientos desde perspectivas multidimensionales por parte de los estudiantes.

Para aplicar la metodología del ABP y promover el trabajo colaborativo, luego de estudiar los postulados de Robbins y Judge (2009), se organizaron cinco grupos de trabajo cada uno de cinco a ocho estudiantes, quienes analizaron las diferentes variaciones del comportamiento organizacional en relación al tipo de organización al que pertenecieron las personas.

Posteriormente, en mesa redonda, los estudiantes plantearon sus percepciones sobre el tema y destacaron la necesidad de descubrir por sus medios, las realidades locales al respecto del comportamiento organizacional, pues la teoría no abarcaba la diferenciación entre individuos pertenecientes a organizaciones de distinta naturaleza.

En debate general, y asumiendo una perspectiva caleidoscópica de la realidad en la que se enmarca el comportamiento organizacional, se concluyó que existían principalmente cinco tipos de organizaciones: a) la empresa privada, b) la empresa solidaria, c) la organización solidaria, d) la entidad pública, y e) la organización sindical. Dada la imposibilidad (por cuestiones de tiempo y recursos) de realizar un estudio del comportamiento organizacional observando directamente a los individuos, se optó por entrevistar a expertos en el tema. Es así que en atención al proceso praxeológico de UNIMINUTO, se dio inicio a la observación (ver) del comportamiento organizacional desde la diversidad de organizaciones, configurando así una problemática.

Cada grupo lideró la investigación sobre un tipo de organización. Los estudiantes tuvieron la libertad de proponer sus inquietudes, plantear interrogantes y organizarse como equipo de trabajo para dividir responsabilidades, tal y como lo señala la metodología ABP. Luego de realizadas las entrevistas, cada grupo redactó un informe de la actividad y expuso su video ante sus compañeros. Finalmente, en mesa redonda se discutieron los resultados contrastándolos con

los aportes de Robbins y Judge (2009), como parte del proceso praxeológico de interpretación (juzgar), o análisis comprensivo de lo visto en su confrontación con diversas teorías y modelos (Zambrano Valdivieso, 2015, p. 1013).

Resultados

Como resultado de las entrevistas hechas, el grupo encontró que los materiales audiovisuales obtenidos contenían valiosa información, cuya importancia ameritaba su divulgación. Por ello se decidió unir las entrevistas en forma de documental y publicarlo por las redes sociales como parte de la intervención (actuar) según el proceso praxeológico.

El momento prospectivo (devolución creativa) también quedó evidenciado al final del material audiovisual, cuando los estudiantes sugieren directamente ir más allá de la realidad inmediata e imaginar otros mundos posibles. De igual forma, evalúan el proceso realizado, de modo que otras personas puedan retomarlo y quizá incluso, mejorarlo.

En términos generales, y en coherencia con la visión caleidoscópica de la entrevista, los estudiantes concluyeron que el comportamiento organizacional cambia, de acuerdo al tipo de organización en el que el individuo se desenvuelve. De igual forma, dedujeron que cada organización debe enfrentar retos diferentes frente al medio social, estatal y jurídico; realidad ésta, que también afecta de manera directa o indirecta el comportamiento de quienes integran la organización, quienes, a su vez, tienen un lugar diferente dentro de la estructura organizacional y esto les lleva a tener deberes que condicionan su comportamiento.

A pesar de que en cada grupo los resultados de la aplicación de la ABP tuvieron rasgos diferenciadores, en términos generales la consecuencia común del proceso fue el cambio en las dinámicas presentadas durante las horas de clase, pasando de la imagen de un grupo que

contempla acriticamente el discurso del docente, a la imagen de un grupo de jóvenes que ejercen de manera activa su ciudadanía desde el aula, asumiendo actitudes políticas con bases ideológicas y empíricas.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Desde el momento en que se dio inicio a la reflexión grupal de la temática estudiada hasta la socialización en clase de los resultados de las entrevistas desarrolladas, los estudiantes se convirtieron en los protagonistas y responsables de su aprendizaje.

Los temas vistos fueron asimilados con mayor eficacia, lo cual se demuestra en la mejora de los resultados de las evaluaciones y parciales. De igual forma, las disertaciones en el aula rebelaron que seis de cada diez estudiantes investigaba por su cuenta los temas del curso en lecturas o documentales diferentes al material dispuesto en plataforma.

La preparación y puesta en marcha de las entrevistas favoreció el desarrollo de una cultura de trabajo en equipo, donde se establecieron normas de comportamiento y compromisos de respeto, cooperación, solidaridad y tolerancia, que fueron asumidos exitosamente por cada integrante, lo que conllevó a estrechar los lazos de amistad entre los jóvenes.

Finalmente, tener una perspectiva caleidoscópica del comportamiento organizacional, les dio a los estudiantes la posibilidad de situarse como ciudadanos en el contexto social que viven. Recibieron atentamente las recomendaciones y consejos de los expertos entrevistados, llevando la actividad académica a un nivel vivencial.

Referencias

- Araujo, U., & Sastre Vilarrasa, G. (s.f.). El Aprendizaje Basado en Problemas. Gedisa.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., & Baptista Lucio, P. (1998). Metodología de la investigación. México D.F.: McGraw Hill Interamericana Editores.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157.
- Robbins, S., & Judge, T. (2009). Comportamiento organizacional. México: Pearson educación.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Calidad en la educación superior*, 3(1), 119-139. doi: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Zambrano, O. J. (2015). Modelo pedagógico UNIMINUTO en la formación de futuros profesionales “socialmente responsables”. *Opción*, 32(10), 1001-1015. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048901055.pdf>

Coaching ontológico como estrategia educativa en el aprendizaje autónomo

María Adela Sánchez Zuluaga⁵

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Retos

Programas en el que se desarrolla la experiencia: Contaduría Pública, Psicología, Administración de Empresas, Salud Ocupacional) y Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Cursos en el que desarrolla la experiencia: Aprendizaje Autónomo.

Resumen

El Coaching Ontológico hace parte de un proceso transformacional donde la coherencia del cuerpo, la emoción, el lenguaje y la intuición develan el valor esencial y gama de posibilidades en la reinención del ser siendo.

La Corporación Universitaria- UNIMINUTO hace parte activa de una formación experiencial y transformacional del ser a lo largo de sus procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los cuales se vivencia una pedagogía activa que genera un sinnúmero de posibilidades entorno al giro hermenéutico que requieren los interlocutores hacia una reflexión permanente docente-estudiante en el fortalecimiento del ser desde el buen servicio y aprendizaje significativo y transformador. Aquí en nuestra institución, es el estudiante quien juega un papel fundamental en el aula (virtual o física) mientras el docente es quien debe estar apercibido de su rol frente al estudiante; un rol dinamizador capaz de llegar al lenguaje más rígido y sutil que permita al estudiante reconocerse y apercibirse de su capacidad de autonomía y potencial interior, cuando sale de su zona de confort.

Palabras clave: coaching ontológico, educación superior.

⁵ Líder de prácticas profesionales en Centro Regional Chinchiná. Vicerrectoría Eje Cafetero- msanchezzul@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica opedagógica

Promover la formación integral en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de herramientas de coaching ontológico que permitan tanto al docente como a sus estudiantes vivir experiencias significativas en el aprendizaje autónomo, fundamentado en valores y el reconocimiento de la persona humana.

Fundamentación teórica

Cuando se habla de ser partícipe activo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, del lenguaje y de la formación integral, se habla de todo un conglomerado o núcleo de personas que se enriquecen momento a momento; así, desde esta mirada educacional, vivir la experiencia tanto docente como estudiante conlleva a una gama de sucesos que le permite a cada uno de sus actores adentrarse en el “tejido” e hilvanar de la vida; aquello “visible” e “invisible” que enriquece la acción formadora, que se conjuga con el lenguaje más sutil y libro que cada quien habrá escrito desde su propia vivencia.

La reflexión y la pedagogía encaminadas hacia la formación integral involucran un sinnúmero de aspectos fundamentales del ser que pueden ser aprovechados en el ejercicio del coaching ontológico tomando en cuenta la importancia del Ser en tanto se consolidan sus valores, sus capacidades intrínsecas y extrínsecas y todas aquellas posibilidades y saberes más allá de lo meramente visible que dan sentido y significado al aprendizaje. Desde esta mirada, la formación de estudiantes y la transformación permanente de los entornos y espacios de reflexión sensibilizadora, en lo humano, se convierta en aquello imborrable que deja huella al espíritu; en especial, a quienes aprenden y comprenden que el aprendizaje se fortalece desde el saber ser, saber hacer y el saber consciente. Por ello, la capacidad de valorar y comprender a los demás desde las

posibilidades que genera el Poder Creador del Lenguaje tiene gran connotación. En palabras de Rafael Echeverría, lo manifiesto por el cuerpo, el lenguaje y la emoción (incluso la intuición) son de gran relevancia desde el “observador que somos”. En palabras de Howard Gardner, sería desarrollar la inteligencia interpersonal y emocional; aquello que nos permite ir más allá de los intereses particulares y dar sentido a los demás; pues todos somos parte de este grandioso universo y mundo de la vida.

Cuando los valores se consolidan en virtudes y las virtudes se consolidan en la calidad y desarrollo humanos, es justo cuando la formación da un giro de sentido y significado, en tanto el docente desde su experiencia amplía posibilidades de aprendizaje y constructo del “tejido social” en estudiantes capaces de convertir de manera autónoma y crítica sus actitudes y aptitudes como seres competentes en todos los ámbitos y espacios de su vida, gracias a su don de gentes y potenciada formación humana.

Desde la Vicerrectoría y Pastoral Universitaria UNIMINUTO, se habla de principios y valores que deben ser consolidados en una formación integral encaminada hacia una “actuación humana que nace del reconocimiento de las personas en su responsabilidad, derechos, autonomía y libertad”; por lo tanto, cuando la formación integral es promovida por parte del docente-COACH en la sana convivencia y respeto por el otro, habrá de constituirse muy seguramente en “herramientas” que favorecen el camino de la reflexión, la comunicación asertiva, la escucha generativa y la interlocución entre estudiantes y maestros, haciéndose cada vez más endógeno y fuerte el contexto educativo en el develar de experiencias y aprendizaje para la vida.

La base de la educación son las personas; por ello, nada más gratificante y mejor que aprender del colectivo y de la sana convivencia a través de retos del NUEVO OBSERVADOR que puede trascender desde el Aprendizaje Transformacional; así, los espacios y entornos a la

larga se convierten en la historia que cada quien otorga desde sus posibilidades con el otro; con el de al lado, con el vecino y compañero; con el pana y amigo; con el que dinamiza y hace más agradable la vida. Todos los días se hace historia de vida y todos los días nuestra historia queda grabada en lo más profundo del ser; por ello el docente debe estar apercebido de aquello que acontece y que no se devela; de lo que se intuye desde la experiencia y de lo que se “huele” antes de darse; debe estar apercebido de los espacios y momentos de formación para convertir las actitudes, acciones y lenguaje corporal y no corporal en un potencial humano que refleje el buen desempeño y tejido de valores de manera permanente.

En el contexto educativo y formador, Pateti afirma que: “La apropiación de las posibilidades corporales como base de una educación para la vida... desde la pedagogización del cuerpo... es un compromiso y una necesidad para la formación de ciudadanos, en una realidad cada vez más compleja, cambiante y vertiginosa” (2007, p. 8). La apropiación de las posibilidades corporales se suma, entonces, a la más sentida integralidad de todas las áreas y campos del saber que, siendo aprovechada en los procesos de enseñanza hacia la formación integral, deberá fortalecer las distintas dimensiones y componentes del ser, hacia el bien-estar y el bien-ser de los estudiantes.

Así entonces, el aprendizaje forjado en espacios de reflexión, respeto por el otro y el buen accionar humano, permite a los sujetos reconocer que desde el COACHING ONTOLÓGICO somos los únicos dueños y responsables de nuestro propio vehículo y la ruta trazada y orientada desde el timón; pues cada quien es autónomo y responsable de su trasegar por la vida; cuando es estudiante decide ser protagonista de su propia vida en su “invisible y poderosa” riqueza interior, puede sobreponerse a las adversidades del sistema mundo y llegar a potenciar su lenguaje y forma

de ver el mundo desde una mirada de constante devenir y de experiencias significativas, porque se ha formado para la vida.

Puesta en marcha de la experiencia (metodología)

Con uno de los grupos de tutoría, la experiencia está basada en el lenguaje verbal y no verbal, la expresión y las posibilidades que se generan de participación activa y dinamizadora de la clase, en torno al tema o los temas a tratar de la asignatura. Se da claridad sobre la importancia de la escucha generativa en este espacio de compartir, de comunicación y de reflexión de trabajo colaborativo. Todas y todos son actores del proceso. Se conforman subgrupos de trabajo; cada integrante debe interactuar respecto al tema llamado: “conociendo un poco del otro: un acercamiento inicial de comunicación”; allí también, se aplica la mayéutica con su poderío en el arte de hacer preguntas.

Acorde al tiempo indicado, cada subgrupo entabla la conversación, teniendo en cuenta la previa presentación personal (dado que es un grupo nuevo donde es su primera clase), los actores participan y se comunican entre sí activamente, hasta que se indique rotar; cuando sea dado, las y los estudiantes, deben cambiar del subgrupo donde habían participado antes, sin repetir compañeros (as). La experiencia de comunicación abre posibilidades de acercamiento entre todos. Al final, cada subgrupo deberá realizar una redacción sobre la importancia del otro y de ser autónomos en el aprendizaje. La docente proporciona las palabras clave de la asignatura (*autonomía, técnicas y estrategias de estudio, manejo del tiempo, ontología, rol del docente y rol del estudiante, entre ellos*) para que sean enlazadas unas con otras a lo largo de una redacción con sentido. Se pretende sensibilizar el trabajo en equipo, la reflexión individual y conjunta, así como la participación activa y dinamizadora a lo largo de la tutoría donde el mismo estudiante le dé el verdadero valor y sentido

al *aprendizaje autónomo*. Luego, los subgrupos deberán intercambiar redacciones, realizar su lectura correspondiente y hacer una imagen o figura de la naturaleza, alusiva al tema; también trabajarán con cuadros de colores siguiendo que conducen a potenciar la imaginación, la concentración y toma de conciencia al momento de dar cuenta de sus decisiones y autonomía.

Finalmente se concluirá la actividad, con música “Melodías del Alma”, donde reine el silencio y a la vez el movimiento corporal; desde allí se aplicarán distinciones del coaching para la ampliación del lenguaje no verbal y su poder, toda vez que llegue al corazón del observador y de este al aprendizaje transformacional que incida sobre las *acciones* y los resultados en post de la *reinvención* del sí mismo. Al final y como conclusión de las diferentes sesiones, los estudiantes escribirán sus experiencias tanto de manera grupal como individual y una vez plasmadas serán dejadas como evidencias y *experiencias significativas en el aula de clase*. Se dispondrán de manera aleatoria estas experiencias que permiten develar, desde la fenomenología hermenéutica, cómo el coaching ontológico genera espacios de posibilidades y puede convertirse en estrategia educativa para los estudiantes que habitan, viven, sienten de una manera más consciente su aprendizaje autónomo.

¿Cómo saber que se ha logrado generar un aprendizaje autónomo y Transformacional en los estudiantes? La respuesta es: en la entrega de evidencias de trabajos más organizados y de contenidos más profundos y “sensibles” entorno a la motivación. Estas preguntas fueron realizadas antes de finalizar cada sesión, las cuales dieron cuenta de sus nuevas técnicas de estudio implementadas por parte de los estudiantes, la mejor administración y uso del tiempo de estudio, el reconocimiento de su rol de estudiante y del docente, así como el buen uso de las TIC en la formación.

Interpretación y develar hermenéutico de las experiencias significativas de los estudiantes.

Resultado a partir de la interpretación/hermenéutica

Para dar a conocer las experiencias se hizo una triangulación de las mismas como metodología en la interpretación fenomenológica, A cada grupo se le denominó con las letras *EST* (de estudiantes); a su vez se le dio un número de identificación. A las interpretaciones de la docente coach-fenomenóloga e investigadora de la experiencia, se le identificó con las letras *COH* y cuando la “COH” sustentó su interpretación desde la mirada del coaching y sus autores, citó los respectivos referentes con Norma APA.

Pregunta: ¿Qué reflexión y aprendizaje puede deducir de las consecuencias de no emplear técnicas de estudio de manera autónoma en su aprendizaje?

“La reflexión que puedo deducir o tomar como aprendizaje de no utilizar las técnicas de estudio para un aprendizaje autónomo son: falta de concentración a la hora de realizar una actividad por no tener orden y organización en los trabajos, esto hace que se dificulte más el aprendizaje y el desarrollo de la actividad...” (*EST 1*)

“...el mal uso del tiempo hace que se nos complique más la tarea; pues así, no planeamos ni tenemos un orden en él para realizar cada actividad lo que conlleva al incumplimiento de la misma” (*EST 1*)

Es muy importante la reflexión respecto a las técnicas y estrategias de estudio en el Aprendizaje Autónomo dado que ello permite a los estudiantes dinamizar su observador. Según Rafael Echeverría el aprendizaje transformacional es de fundamental en aras de resultados significativos y que permiten verse desde el potencial de Ser Siendo Aquí y ahora; que las acciones sean tomadas en cuenta desde la conciencia del aprendizaje para que sea significativo. (COH)

Respecto a la misma pregunta aquí, la respuesta de otro grupo de estudiantes:

“Dedujimos que si no se tiene en cuenta las técnicas de estudio o si no se tiene un empleo correcto de estas no se va a tener un control a la hora de desarrollar un trabajo autónomo, por ejemplo, el caso que se expuso en el video muestra como una persona deja de lado sus metas, debido a que no planifica técnicas, esto es de gran importancia ya que si uno se programa a hacer algo el cerebro se va a ir acostumbrando a la rutina que uno lo haga seguir...

... Lugar de estudio y elementos que se usan: El lugar para estudiar es importante y debe ser ordenado; por ejemplo si se estudia en un lugar sucio, con ruido, sin iluminación y con distracciones no se va adelantar nada de trabajo, en cambio si se tiene un estudio con ventilación, iluminada, ordena y sin distracción alguna, la persona va a desarrollar un trabajo más acorde; en cuanto a los elementos, si se cuenta con las herramientas necesarias para trabajar como un computador, internet y la multimedia, se va a desarrollar muy bien los trabajos ya que se tiene diversidad de herramientas...

... Organización del tiempo y disposición: El tiempo es sumamente importante...; si se tiene una planificación que contenga horarios y descansos ordenados, se podrá distribuir bien el tiempo a la hora de realizar trabajos; además la disposición juega

un papel importante ya que la motivación genera un plus adicional y hace que los informes sean mejor elaborados” (EST 2)

Como se puede evidenciar en lo aquí develado, los estudiantes han logrado comprender la importancia del buen manejo del tiempo. Tema que se había socializado en algunas tutorías y donde se realizó un trabajo colaborativo de sensibilización y un taller, mostrando la importancia del buen manejo del tiempo (cronos y Kairos); así mismo se les trató el tema de *coaching* frente a los Dominios Primarios del Observador planteado por Rafael Echeverría. (COH)



Figura 3. Modelo OSAR Rafael Echeverría 2017.

Pregunta al estudiante: ¿Cuál es la importancia del tutor y el estudiante en la educación virtual?

Respuesta: “El tutor deberá aportarle al estudiante los conocimientos que le ayuden a mejorar su visión frente a los temas y así poder tener más claros los conceptos propios de la

asignatura; no obstante, en el proceso de aprendizaje virtual el rol del estudiante debe ser de participación activa y responsable, puesto que deberá ser él o ella, quien investigue más a fondo sobre cada tema o unidad propuesta, para ahí, lograr una opinión más crítica y un empoderamiento más profundo de lo que se requiere y desea aprender. Será el estudiante quien administre adecuadamente su tiempo para cumplir puntualmente y excelentemente de sus debidas lecturas, tareas y temas de estudio de su carrera, sin dejar de lado su vida laboral y social” (EST 2)

De lo anterior, se puede interpretar cómo el estudiante ha empezado a reconocer la importancia de su papel en el aprendizaje autónomo a partir de acciones responsables y de la indagación investigativa misma, que le permiten apropiarse del conocimiento necesario para salir adelante en su carrera profesional; es decir, con las herramientas sobre coaching y manejo del tiempo compartido mediante trabajo colaborativo se logra dimensionar una estudiante más comprometida consigo misma cuando menciona: “para lograr una opinión más crítica y un empoderamiento más profundo de lo que se requiere y desea aprender”. Es a partir desde esta nueva mirada del rol del docente y del estudiante que se logra salir de la zona de confort para su expansión a la zona de aprendizaje. (COH)

Impacto desde el develar de los estudiantes

Rafael Echeverría propone un aprendizaje transformacional desde el cambio de las acciones para que los resultados y el aprendizaje, cuando es tomado en cuenta desde el corazón del *observador*, es más consciente por tanto se puede pasar de un lugar de dificultades e incluso sufrimiento a otro de *reinvención* desde ese nuevo observador del *ser siendo*. Desde la interpretación de los

resultados se logra detectar un grupo de estudiantes cada vez más apercibidos e interesados en el Aprendizaje Autónomo. Aquel que se requiere en la formación tradicional virtual distancia que sea apropiado desde la comprensión de la importancia de aprender a manejar la plataforma y responder de manera eficaz y eficiente ante su compromiso como estudiante UNIMINUTO, sensible y apercibido del entorno y buen manejo del tiempo. El *coaching ontológico* está encaminado a que las personas puedan reinventarse y desde el observador transformar su mirada hacia la mejor versión del sí mismo, con el otro con el mejor sentido de la otredad y la alteridad.

Referencias

- Echeverría, R. (2016). *Ontología del Lenguaje*. Recuperado de: <http://www.coachingconciencia.com/2016/11/30/el-modelo-osar/>
- Pateti, Y. (2007: 6). *Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo*. UPEL-Maturín. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n1/art06.pdf>

Héroes del futuro: Desafío para la formación de investigadores con sensibilidad social

Julie Alejandra Rojas Silva⁶

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Investigación

Programas en el que se desarrolla la experiencia: Psicología.

Curso(s) en el que desarrolla la experiencia: Práctica profesional en investigación – Semillero

Resumen

Los Semilleros de investigación son escenarios extracurriculares de investigación formativa que potencian diversas habilidades académicas y sociales de los estudiantes, por ejemplo, la lectura crítica y trabajo en equipo; no obstante, su participación generalmente es intermitente; en consecuencia el Semillero PSICOVIVA asumió el desafío de involucrar estrategias que motiven la permanencia de sus integrantes e impulsen su productividad académica, tal como la Liga de innovación social “Héroes del futuro”, que se consolidó al interior del Semillero con el fin de aplicar la Investigación Acción Participativa para crear soluciones innovadoras a problemáticas sociales existentes en contextos vulnerables. En la primera fase de implementación, “Héroes del futuro” operó en la Práctica de Investigación en Psicología y atendió los riesgos relacionados con la salud sexual de niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, entregando como resultado un plan de prevención con enfoque teatral que demuestra el impacto social y académico de la iniciativa.

Palabras clave: semilleros de investigación, innovación social, investigación formativa, salud sexual.

⁶Profesora tiempo completo en Centro Regional Villavicencio- rojassilva@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

El objetivo principal de la práctica fue consolidar al interior del Semillero *Psicoviva* una liga de innovación social que en uso de la investigación acción participativa aporte soluciones sostenibles e innovadoras a problemáticas sociales o riesgos psicosociales presentes en contextos vulnerables.

En la primera fase de implementación, el reto fue crear una estrategia para la prevención de riesgos sobre salud sexual de niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, articulando la Investigación Acción Participativa con el teatro del oprimido. Alcanzar este propósito implicó:

- 1) Realizar un diagnóstico psicosocial sobre la salud sexual de los niños y adolescentes del Barrio,
- 2) Determinar el nivel de conocimiento que tienen los niños y adolescentes frente a temas relacionados con la salud sexual,
- 3) Diseñar una metodología teatral de prevención de riesgos sobre salud sexual dirigida a niños y adolescentes, y
- 4) Sistematizar el plan de prevención como un producto de tecnología social escalable.

Fundamentación teórica

La educación superior se renueva permanentemente, por lo mismo, un desafío constante de las Universidades ha sido la creación de medios y escenarios que estimulen la apropiación de saberes, tal como los Semilleros, que a través de la investigación formativa impulsan el desarrollo de habilidades científicas en los estudiantes, haciéndolos competentes para producir nuevo conocimiento.

Al respecto, el Semillero *Psicoviva* tiene un interés especial por promover prácticas pedagógicas que incorporen didácticas participativas para la enseñanza de la investigación en el campo de la Psicología Social Comunitaria, lo cual supone la existencia de proyectos que

respondan a problemáticas reales que los estudiantes puedan estudiar e intervenir, pues como indican Rojas & Méndez (2013) “Los estudiantes son buenos investigadores en el sentido de su naturaleza juvenil e inquieta, pero el esfuerzo mayor está precisamente relacionado con lograr la motivación necesaria para asumir un ejercicio investigativo” (p. 105), así que retarlos a consolidar una Liga de innovación social consistió en una apuesta por mejorar las condiciones de su propio aprendizaje, entre tanto desarrollaban destrezas para la investigación y el trabajo comunitario.

En cuanto al marco conceptual que soportó el plan de prevención diseñado por la Liga “Héroes del futuro”, el punto de partida fue la idea educativa que propone Freire sobre pedagogía del oprimido (Freire, 1970), y que posteriormente da lugar a la creación del Teatro del Oprimido por parte del conocido teatrólogo y animador político-cultural Augusto Boal, quien a partir de sus diferentes experiencias creó una versión de teatro comunitario y democrático que permite el diálogo con la realidad “estableciendo condiciones prácticas para que las personas hagan uso del lenguaje teatral y amplíen sus posibilidades de expresión, a través de una comunicación directa, activa y propositiva” (Puga, 2012 p.199).

Así, el Teatro del Oprimido, la Investigación Acción Participativa y la Psicología Social Comunitaria se articularon para dar estructura teórica y metodológica a la práctica, pues coinciden en que los cambios en las relaciones de poder, la participación, problematización, deshabitación, desideologización y concientización contribuyen a la transformación social (Puga, 2012). Es decir, el Teatro del Oprimido y la Investigación Acción Participativa favorecen la praxis de la psicología comunitaria, ya que al ser ideológicamente compatibles proporcionan herramientas para llevar a cabo procesos colectivos de empoderamiento y cambio social.

Acercas de la problemática abordada, la Unesco (2010) indica que muy pocas personas jóvenes reciben una adecuada preparación para su vida sexual, haciéndolos potencialmente

vulnerables ante la coerción, el abuso, la explotación sexual, el embarazo no planificado y las infecciones de transmisión sexual. Por lo tanto, la formación integral debe incluir oportunidades para explorar valores y actitudes que apoyen la toma de decisiones frente a la sexualidad.

Análogamente, investigaciones nacionales e internacionales demuestran que la salud sexual es un tema complejo y multidimensional, que se ha tratado a través de diferentes programas educativos y sociales, especialmente liderados por Departamentos o Secretarías de salud e instituciones educativas; pero la mayoría se centran en informar sobre métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual, obviando otros factores culturales y sociales que influyen sobre el comportamiento y desarrollo de la sexualidad de los niños y adolescentes. Sobre este aspecto, Juárez & Gayet (2005) realizaron un análisis de los programas existentes, hallando que es pertinente “Promover estrategias educativas dinámicas, en particular, la teatralización de la información de salud sexual y reproductiva, que ha sido reportada como atractiva por los jóvenes” (p.217).

En suma, los antecedentes teóricos revelan que hay suficientes argumentos desde la Psicología Social Comunitaria, La Investigación Acción Participativa y el Teatro del Oprimido, que justifican la pertinencia y viabilidad de esta práctica pedagógica con innovación social.

Metodología

El Semillero PSICOVIVA se ha enfocado en realizar proyectos de investigación social y aplicada, favoreciendo la implementación de técnicas participativas. En cuanto a “Héroes del futuro”, el diseño metodológico se articuló con las fases del concurso “Ligas de innovación social 2017” que promovió el Parque Científico de Innovación Social PCIS, con el objetivo de incentivar

a los estudiantes para que se involucren en el análisis de problemáticas y propuestas de solución que sean creativas e innovadoras y cumplan con los criterios de la Innovación Social.

La metodología se desarrolló en cinco fases. Fase 1: Conformar la Liga –Se escogió el nombre de la liga y los súper poderes de los integrantes; Fase 2: Identificar la problemática –Se escogió una comunidad que tenía otro proyecto en curso con el Semillero y la elección del problema respondió a sus necesidades y solicitudes explícitas; Fase 3: Elaborar la ruta de implementación –Se escogió la investigación acción participativa y el teatro del oprimido para el esquema de las actividades y las técnicas empleadas para alcanzar los objetivos fueron la entrevista, diarios de campo y los talleres teatrales; Fase 4: Crowdfunding –Se realizó una campaña en emisoras locales, empresas privadas y ante la comunidad universitaria para recaudar fondos con el fin de financiar el proyecto; Fase 5: Puesta en marcha –Con las donaciones y el aporte de contrapartida que ofreció UNIMINUTO se realizaron las entrevistas y talleres teatrales diseñados; Fase 6: Entrega de resultados –Finalizadas las actividades propuestas, se hizo entrega de los productos a la comunidad y al PCIS, que incluyen un artículo de divulgación científica, una Cartilla pedagógica que expone la metodología teatral creada para que ésta se pueda replicar, y los videos de apoyo a cada una de las actividades que se encuentran disponibles en YouTube.

Resultados

A partir del diagnóstico realizado por la Agencia Colombiana para la Reintegración ACR, se conoce que la comunidad de práctica no contaba con redes de apoyo sólidas para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes debido a los altos índices de delincuencia, pandillas y conductas de calle que se presentan en áreas aledañas; y la existencia de fronteras invisibles, comercio sexual y tráfico de estupefacientes con vinculación directa de NNAJ (ACR-Corfuturo, 2013).

Análogamente, “Héroes del futuro” corroboró algunas situaciones de riesgo; por ejemplo, la presencia de consumidores de SPA cerca a la caseta comunal, o el asecho hacia las niñas por parte de algunos jóvenes; además, se encontró que la mayoría de participantes contaban con información sobre sexo pero escasa formación para la sexualidad; la comunicación agresiva predominaba entre ellos y sus familias, y algunos demostraron dificultades para visualizar su futuro o lo asociaron a actividades ilícitas.

Con todo, al crear escenarios de diálogo en uso de un lenguaje artístico y teatral que es propio de todo ser humano sin restricción de clases, ampliando las posibilidades de expresión sobre las situaciones de la vida diaria (Boal, 2009), “Héroes del futuro” generó un impacto positivo sobre la conducta observable de los niños y adolescentes, que se reporta en los diarios de campo y en el testimonio de los padres y líderes comunitarios, quienes identificaron en sus hijos ciertas diferencias en el conocimiento, comportamientos y actitudes sobre la sexualidad, antes y después de la intervención que realizó “Héroes del futuro”.

Aunque todavía hay mucho por hacer para prevenir y mitigar los riesgos frente a la salud sexual de los niños y adolescentes, esta práctica permitió descubrir que la academia puede aportar positivamente a la transformación social a través de la Investigación Acción Participativa y el teatro como herramienta de innovación social.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Aunque hay muchas situaciones de riesgo que fueron atendidas a través del proyecto, generando un impacto social que motivó la premiación como Mejor Liga de Innovación Social entre 65 concursantes de UNIMINUTO, lo más valioso fue saber que este desafío para la

formación de investigadores con sensibilidad social dejó una huella profunda en todos los que participaron.

En ese sentido, resulta apropiado compartir algunas palabras que expresaron los Héroes en sus redes: “Que bendición y gran recompensa saber que nuestro proyecto llegó tan lejos y generó un impacto tan positivo”, “Gracias por creer en nosotros y ayudarnos a construir país”, “Gracias por valorar nuestro trabajo, a la Universidad por su voto de confianza y por su filosofía de servicio a los demás”, “lo realmente importante fue dejar en el barrio un trabajo realizado con compromiso, respeto y responsabilidad, y para la comunidad universitaria heredar un proyecto social comunitario con enormes capacidades de transformación social”.

Así, se marcó un hito en la historia de la Vicerrectoría Orinoquía, demostrando que a través de la investigación con innovación social es posible poner el conocimiento al servicio de quienes más lo necesitan, tendiendo puentes entre la academia y la sociedad. ¡Somos héroes del futuro!

Referencias

- ACR- Corfuturo. (2013). Diagnóstico participativo de los Barrios las Delicias, Brisas del Guatiquía, Santa Inés, Lambada y 01, en el Municipio de Villavicencio, en el Departamento del Meta. Villavicencio: ACR-Corfuturo.
- Boal, A. (2009) Teatro del oprimido. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Juárez, F., & Gayet, C. (2005). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para la evaluación y diseño de políticas. Papeles de Población, 11 (45), 177-219.

Puga, I. (2012). Teatro del Oprimido: dispositivo crítico para la Psicología Social Comunitaria.

Revista Sociedad y Equidad, (3). doi:10.5354/0718-9990.2012.18251

Rojas, M., & Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. Educación y Educadores, 16 (1), 95-108

UNESCO (2010) Orientaciones técnicas internacionales sobre educación sexual. Un enfoque basado en evidencia a escuelas, docentes y educadores de la salud. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>

Cartillas Pedagógicas Sociales

*Andrea Paola Olmos Steinbof*⁷

Técnica didáctica utilizada: Otra (no encontrada en el listado inicial)

Programa en el que desarrolla la experiencia: Psicología

Curso(s) en que realiza la experiencia: Práctica en Responsabilidad Social

Resumen

Esta práctica pedagógica, se realizó desde las Practicas de Responsabilidad Social, desde dónde se buscó que los estudiantes del Programa de Psicología realizan unas cartillas y artículos basados en las temáticas Manejo de Conflictos, Habilidades Sociales y Calidad de Vida. Estas cartillas se crearon con el fin de que las comunidades más vulnerables o que presenten dificultades en algunas de estas temáticas, puedan trabajar e informarse de manera adecuada. De igual manera se buscó que los estudiantes realizaras sus producciones académicas que puedan llegar a publicarse o que los estudiantes que vienen en los siguientes semestres los desarrollen. Estos productos los estudiantes lo realizaron de manera creativa y autónoma donde, cada ocho días se le realizaba una revisión tanto del articulo como de la cartilla. Se llevó a cabo en un periodo de 2 meses donde los estudiantes debían cumplir sus horas de practica social.

Palabras clave: calidad de vida, habilidades psicosociales, manejo de conflictos, trasformación social, prácticas sociales.

⁷ Profesora tiempo completo en Centro Regional Bucaramanga- aolmosstei1@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

Fomentar la responsabilidad social a través de un proceso de reflexión y aprendizaje de las realidades sociales en el marco de la *Educación para el Desarrollo* y la *Ciudadanía Global*, así mismo desarrollar experiencias significativas para los estudiantes a través de las sistematizaciones dinámicas de las prácticas sociales por medio de cartillas del proyecto *Realidades* que permiten el desarrollo comunitario desde la calidad de vida, manejo de conflictos y habilidades sociales en poblaciones con mayor vulnerabilidad y sensibles a la transformación.

Por lo tanto, se busca también:

- Fortalecer la historia de vida individual y colectiva de la comunidad por medio de las diferentes cartillas que permitan una transformación real, a través de la generación de información cuya aplicación sea basada en las realidades de la comunidad.
- Construir estrategias didácticas por parte de los estudiantes para la incidencia en el rol como ciudadano activo y crítico perteneciente a las diferentes comunidades.
- Generar nuevos conocimientos por parte de la comunidad sobre el manejo de conflictos, las habilidades psicosociales y la calidad de vida por medio de las diferentes estrategias pedagógicas.

Fundamentación Teórica

Las prácticas de responsabilidad Social genera ambientes de aprendizaje relacionados con distintos procesos y proyectos sociales con comunidades y o instituciones privadas donde los participantes tengan que asumir un papel cada vez más protagónico y autónomo en su

contribución al desarrollo social como también local, como es el caso de las *acciones socialmente responsables* realizadas en el marco de Desarrollo Social Contemporáneo o el trabajo permanente que desarrollan los estudiantes a través de Práctica en Responsabilidad Social en cada uno de los escenarios de la ciudad de Bucaramanga. Todo lo anterior va orientado a vivir el ejercicio ciudadano como una práctica cotidiana, que trasciende el ámbito universitario. Así mismo, las Practicas de Responsabilidad Social, tiene como propósito promover en los estudiantes la Responsabilidad Social frente a la construcción de alternativas de acción-transformación con diversas comunidades organizacionales a nivel social, partiendo de lecturas multidimensionales, genera críticas de los contextos inmediatos y de la problematización a partir de los discursos y prácticas personales colectivas sobre lo social (Estructura Metodológica, 2016).

Por tal motivo, se decide realizar en las Practicas Sociales, estrategias que permitan espacios de transformación y movilidad social, el cual busca favorecer el desarrollo comunitario de manera sostenible y sustentable en el transcurrir del tiempo, para propender calidad de vida en las poblaciones con realidades sensibles tendientes a necesitar una transformación mediante la práctica social. (UNIMINUTO). Con esta estrategia se desea realizar un cambio en las prácticas de Responsabilidad Social, donde se ejerza un abordaje desde la interdisciplinariedad, tomando un solo espacio focal de acción ejecutora.

La misión es lograr que los grupos de interés sean auto gestionantes de los cambios pertinentes que favorezcan su contexto inmediato bajo un nuevo concepto denominado autonomía formativa. La Visión es fortalecer la historia de vida individual y colectiva tendientes a una transformación real, que pueda ser descriptible, cuantificable y con efectos de réplica ante otros escenarios con cargas evidentes de vulnerabilidad. Es así como se lleva a cabo la creación de las cartillas, las cuales permiten que la comunidad pueda de manera didáctica e innovadora

trabajar en aspectos que dificulten su desarrollo personal, social y comunitario. En este tipo de actividades los docentes son facilitadores del proceso de aprendizaje, donde en cada encuentro se realiza un acompañamiento permanente y se realiza revisión del trabajo desarrollado.

Desde los lineamientos de *Proyección Social*, se evidencia que la Responsabilidad Social para UNIMINUTO es una postura ética y política que atraviesa cada una de las funciones sustantivas están dirigidas a la transformación de las estructuras de injusticia y desigualdad teniendo una clara vocación por la justicia social, la dignidad humana el Desarrollo Humano Integral-DHI-, propuesto en la Doctrina Social de la Iglesia. Estos propósitos de lograr la transformación de estructuras de injusticia y desigualdad social y la aplicación de principios institucionales como el espíritu de servicio, la promoción del derecho a la educación a través de estrategias de amplia cobertura, fácil acceso y permanencia, la búsqueda del desarrollo sostenible a nivel económico, social y ambiental, y la formación de ciudadanos socialmente responsables a través de la praxeología, hacen a UNIMINUTO una Institución de Educación Superior con un claro enfoque de responsabilidad social basado en la ética. (Pérez, 2013).

A nivel personal se genera una auto transformación a través de la socialización logrando el estudiante entender contextos y realidades distintas a las que vive cotidianamente, haciendo que valoren de una manera más significativa sus propias vidas. En muchos casos, también el afecto que se genera en el transcurso de la práctica tiene un impacto positivo sobre ellos” (Botero, 2011, libro en proceso de publicación).

Por las razones antes expuestas, se decide implementar una nueva estrategia para generar un cambio en las Prácticas de Responsabilidad Social, la cual permita favorecer el desarrollo comunitario con calidad de vida sostenible y sustentable en el transcurrir del tiempo y con mayor énfasis en las poblaciones con realidades vulnerables de Bucaramanga y su área Metropolitana,

logrando una transformación social enmarcada en la formación humano-cristiana de UNIMINUTO.

Metodología

La Practica Innovadora se lleva a cabo con cuatro grupos de Prácticas de Responsabilidad Social, de cuarto semestre del programa de Psicología de las diferentes sedes que hacen parte Centro Regional Bucaramanga. Se divide las líneas de acción correspondiente a Psicología, que hace relación a la calidad de vida, habilidades psicosociales y manejo de conflictos. Posterior a ello los estudiantes realizan sus prácticas y hacen cumplimiento de sus 15 horas con supervisión de la docente encargada.

Estas prácticas innovadoras se llevó a cabo desde el modelo praxeológico de UNIMINUTO, siendo la primera etapa el *ver*, donde los estudiantes llevaron a cabo la visita de contexto y reconocimiento del mismo, en esta visita los estudiantes debían llenar una guía de contexto, donde observaban las en la segunda etapa *juzgar* donde los estudiantes llevaron a cabo la recolección de la información por medio de encuestas y posterior análisis de los resultados, en la tercera etapa *actuar*, ellos inician el desarrollo de los productos cartillas y artículos basándose en los resultados encontrados y en la visita realizada al contexto. Por último, la cuarta etapa es la *Devolución Creativa*, donde ellos entregan sus productos culminados de manera exitosa y los socializan en el cierre de las Practicas de Responsabilidad Social, se lleva a cabo una presentación de los productos a los docentes, estudiantes y administrativos que hacen parte del jurado calificador siendo escogidos como Practicas Exitosas 2018-1.

De igual manera, esta estrategia se desarrolló por medio de tres dimensiones del acto comunicativo *saber, hacer y saber hacer*. El saber constituye las competencias formativas como

Catedra Minuto de Dios, Desarrollo Social Contemporáneo, Proyecto de Vida y Responsabilidad Social, la cual se encontraban en proceso de formación, luego el *hacer* que son las Competencias Praxeológicas basadas en identificar, analizar y conocer la realidad, Intervenir pertinentemente la Realidad y Transformar la Realidad por medio de la aplicación de la encuesta y análisis de los resultados y por último el *saber hacer* que son soluciones reales a problemas reales, por medio de la elaboración de la cartilla desde las diferentes líneas de acción.

Se realizó por medio del Modelo de Gestión Responsable inicialmente con la asignatura de Responsabilidad Social, donde los estudiantes trabajan los temas de ciudadanía, transformación social, educación para el desarrollo. En el transcurso de la misma se lleva cabo la construcción de las cartillas, de manera didáctica, pedagógica e innovadora generando nuevos conocimientos acerca de cómo se debe trabajar las diferentes deficiencias de la comunidad.

Fase 1: Fase de diseño de la Estrategia de Responsabilidad Social.

Fase 2: Fase Creación y aplicación de la encuesta.

Fase 3: Fase de Medición y Evaluación

Fase 4: Fase de Creación de las Cartillas

Fase 5: Fase de Socialización de la experiencia

Resultados

A partir de la realización de las Practicas de Responsabilidad Social se buscó que los estudiantes pudieran elaborar productos que permitieran dar a conocer a las diferentes comunidades que presentan dificultades en el manejo de conflictos, las habilidades sociales y la calidad de vida, el adecuado manejo y desarrollo de estas por medio de estrategias didáctica, pedagógica y lúdicas. Donde tanto los niños, jóvenes y adultos puedan entender y trabajar cada

una de estas temáticas nombradas anteriormente y así lograr un óptimo desarrollo en cada una de las comunidades que presentan mayores deficiencias.

Así mismo, desde esta práctica innovadora se buscó impactar positivamente en el escenario de prácticas por medio de las herramientas necesarias para la construcción de una nueva cultura de convivencia socializadora, con una conciencia colectiva basada en la transformación social, por medio de nuevas estrategias desde las distintas líneas de acción que se van a implementar logrando así un cambio en la comunidad que posteriormente fue plasmado en las Cartillas y los artículos, creación de los estudiantes.

Por otro lado, desde la realización de las prácticas Responsabilidad Social y construcción de las cartillas se buscó que estas apuntaran a los retos estratégicos planteados Reto Estratégico 3: Transformación de Comunidades y solución de problemas sociales, Reto Estratégico 2: Calidad Integral, Reto Estratégico 8: Proyección Social, Reto Estratégico 7: Investigación para el desarrollo humano y social sostenible e innovación social.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

El impacto que se generó en el aprendizaje de los estudiantes inicialmente fue lograr que conocieran la realidad de la comunidad del Barrio Ciudadela Nuevo Girón en el Municipio de Girón-Santander. Este primer encuentro con la realidad permitió observar y conocer las deficiencias de los habitantes de la comunidad, logrando sensibilizarlos antes las diferentes problemáticas que se viven en esta población.

Por otro lado, también se generó un impacto en la creación y socialización tanto de las cartillas como de la sistematización de la experiencia, ya que los estudiantes pudieron desarrollar de manera creativa y pedagógica productos que permitieran un impacto en la comunidad que

desea trabajar con estas herramientas. Cada uno de estos productos generan un aprendizaje en las diferentes temáticas que se han nombrado anteriormente.

Por otro lado, para los estudiantes fue un aprendizaje significativo ya que no habían tenido la posibilidad de generar una creación propia que pudiera ser replicable en otras comunidades y que se realizaran desde un aprendizaje autónomo basado en el modelo praxeológico de UNIMINUTO.

Referencias

Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO. (2018). Lineamientos para el desarrollo de las Practicas de Responsabilidad Social de los pregrados de UNIMINUTO, Acuerdo 010. Consejo Académico.

Sentipensantes: sembrar palabras, cosechar conciencia, amor y libertad

Natalia Helena Álvarez⁸

“Para poder ser maestro, es necesario amar algo (...) el amor hacia aquello que se está tratando de enseñar. Además, ese amor no lo puede dar sino quien lo tiene, y en últimas eso es lo que se transmite. Nadie puede enseñar lo que no ama.”
(Zuleta, 2016)

Técnica didáctica utilizada: Otra (no encontrada en el listado inicial)

Programa en el que desarrolla la experiencia: Trabajo Social

Curso(s) en que realiza la experiencia: Paradigmas de intervención profesional

Resumen

La experiencia pedagógica desarrollada a continuación estuvo orientada al abordaje de la poesía, la literatura y el cuento como herramientas fundamentales para la comprensión y la transformación desde lo social. Permitiendo que en el marco de una asignatura con alto contenido filosófico *Paradigmas de intervención profesional*, los estudiantes construyeran a partir de su creación propia dos libros donde se presenta a modo de poesía las reflexiones adelantadas a lo largo del semestre, como resultado de la lectura de los siguientes autores: Eduardo Galeano, Mario Benedetti, Juvenal Herrera, y el Subcomandante Marcos. Todo ello tomando como ruta metodológica la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, donde la libertad y la conciencia son condiciones necesarias para los procesos de enseñanza – aprendizaje. Los libros resultado de esta experiencia, fueron titulados por sus creadores como: Sentipensantes y Sembrando palabras.

Palabras clave: pedagogía de la liberación, poesía, creación escrita, libertad, conciencia.

⁸ Profesora tiempo completo en Vicerrectoría Bogotá Sur- natalia.alvarez@uniminuto.edu.

Objetivos de la práctica pedagógica

Propiciar la creatividad escrita a través de la lectura crítica de la poesía y el cuento como herramientas necesarias para la construcción de saberes y la transformación de realidades sociales; lo que conlleva a fomentar en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades de análisis, reflexión y creación escrita, en el marco de una educación que favorezca la libertad y la consciencia como elementos fundamentales para la construcción de conocimiento.

A la vez que se pretende incentivar los procesos de lectura a partir de textos poéticos y literarios de fácil comprensión que inviten al estudiante a la reflexión constante sobre la realidad local, nacional e internacional, y fortalecer las relaciones interpersonales de los estudiantes, a partir del reconocimiento de las capacidades del otro, la escucha activa y la emocionalidad como elementos necesarios en la construcción de un conocimiento humano, social y praxeológico.

Fundamentación teórica

La práctica pedagógica estuvo basada principalmente en la postura teórica de Paulo Freire, quien se separa de la mercantilización de la educación, aboga por la libertad y la consciencia, incita a construir desde lo propio: desde el sur, con el sur y para el sur. Invitando a creer, a soñar otros mundos posibles, a imaginar y a edificar senderos que conduzcan de manera cognoscente a eso que se sueña.

Freire sostiene que la educación tradicional, nombrada por él como bancaria “anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad” (Freire, 2005, p. 53), puesto que se orienta a la obtención de un conocimiento sin reflexión, memorístico y sin capacidad transformadora; por ello, desde la práctica pedagógica adelantada

con los estudiantes de cuarto semestre, se apostó por lo contrario, por la promoción de una educación problematizadora que invitara a la construcción colectiva.

A partir de ello, se concibe que la educación como apuesta transformadora en la lucha por la paz y la vida digna, es precisamente la bandera del conocimiento, con los estudiantes se asumió la premisa de que el camino de construir saberes implica aprender y enseñar a diario, desde las vivencias, desde la experiencia, desde el aula, desde la calle, desde la palabra, desde la poesía, desde el cuento.

Cabe resaltar aquí que, desde la concepción freiriana de la educación “los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso” (Freire, 2005, p. 64) , así desde la práctica pedagógica adelantada, la reflexión de los estudiantes estaba mediada por un texto literario (poema – cuento) y la relación de ello con la situación familiar, local o nacional, permitiendo una lectura crítica y consciente.

Las lecturas compartidas en la clase, fueron tomadas de los siguientes autores: Eduardo Galeano, Sub Comandante Marcos, Juvenal Herrera y Mario Benedetti, quienes inspiraron las reflexiones en torno a la naturaleza, la historia, la memoria, lo colectivo, lo espiritual, con relación a la realidad colombiana; re significando el Trabajo Social a partir de elementos literarios diferenciales a los de carácter netamente académico, como la poesía y el cuento, que permiten nuevas formas de comprender la actuación profesional en la coyuntura nacional. Devolviendo a la praxis profesional la dimensión ética y política tan necesaria en la superación de las “neutralidades”, en un país que requiere profesionales comprometidos con su quehacer, en el gran camino de construir país en las condiciones actuales.

Promoviendo así, la humanización de la educación, entendida por Freire (2005) como “(...) praxis, que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p. 60), por ello, el componente Paradigmas de intervención profesional, no podía obviar la premisa de que el Trabajo Social es en sí mismo una praxis que requiere de la acción y la reflexión constante, comprendiendo que esta no se logra de manera unilateral y abstracta sino que requiere de herramientas tangibles, al alcance de todos, de fácil acceso y entendimiento.

Por último, se resalta que los textos producto de la lectura y la reflexión estuvieron cargados de amor, el amor al Trabajo Social, el amor a los otros, el amor eficaz, rescatando la premisa de que “el amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres” (Freire, 2005, p. 72).

Metodología

La práctica pedagógica realizada estuvo basada en dos de los principios de la pedagogía de la liberación: la intersubjetividad y el dialogo, como centro de la experiencia, y como la oportunidad de generar un conocimiento crítico y reflexivo; atendiendo así a la premisa de que todo conocimiento es un proceso colectivo donde “los sujetos se encuentran para la transformación del mundo, en colaboración” (Freire, 2005, p.152).

De acuerdo a lo anterior, la práctica pedagógica inicio con la asignación de la lectura de cuentos y poemas de los autores antes mencionados. Una vez adelantada esta asignación, cada uno de los estudiantes debía de manera individual relacionar el texto con la realidad social y con los contenidos de la clase, y en cada encuentro se socializaban a través de un circulo de la palabra dos de las reflexiones, hasta que todos al final del periodo académico realizaron la presentación de su creación escrita.

Una vez cada uno de los estudiantes socializaba su reflexión, los compañeros de manera voluntaria adelantaban comentarios y preguntas que propiciaban la sana discusión en torno al tema abordado por la persona, permitiendo así el intercambio de ideas y el ejercicio colaborativo del conocimiento.

Metodológicamente, el ejercicio permitió también la problematización de la realidad social, puesto que, generalmente se normalizan sucesos y acciones de la cotidianidad, en tanto que no se reflexiona críticamente por lo que sucede en el contexto familiar, barrial y nacional. El ejercicio de lectura llevo entonces a “ejercer un análisis crítico sobre la realidad problema” (Freire, 2004, p.154) y plasmarlo de manera escrita en los libros *Sembrando Palabras* y *Sentipensantes* contruidos con los estudiantes.

El asunto metodológico de la práctica pedagógica tuvo su hincapié en el fomento de la lectura crítica, no solo de textos académicos que por el contenido disciplinar de la asignatura resultaban en algunos momentos confusos, sino también de textos literarios que favorecieron la comprensión de los contenidos y llevaron a la reflexión constante de los estudiantes, atendiendo al postulado freiriano de que “la verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto, que se me entrega y al que me entrego, y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto” (Freire, 2004). Pasando inicialmente por un proceso de autocrítica que después se plasmaría en una reflexión escrita y después se pondría en el plano de la discusión grupal favoreciendo como se dijo inicialmente los principios de intersubjetividad y dialogo.

Finalmente, cabe resaltar que la docente en la práctica pedagógica adelanto una postura de horizontalidad, se asumió como compañera de los educandos, permitiendo que ellos asumieran el protagonismo en las clases. Dentro de la experiencia motivó la participación a partir de la confianza, las retroalimentaciones de los ejercicios escritos, y el apoyo en la construcción del libro.

Resultados

Los resultados de la práctica pedagógica pueden resumirse en tres grandes puntos, uno relacionado con la materialización de las reflexiones, otro específicamente con el aprendizaje y un último con la formación humana:

La construcción y entrega de dos libros compuestos por las reflexiones de los estudiantes de cuarto semestre de las sedes Kennedy y San Camilo, titulados Sentipensantes y Sembrando Palabras respectivamente, que permitieron la posteridad de la práctica pedagógica, donde cada participante aportó creativamente y se vio reconocido en el ejercicio de construcción de conocimiento.

El fomento de textos literarios que permitieron la comprensión, reflexión y análisis de la realidad social desde la poesía y el cuento – herramientas a veces relegadas al plano de lo romántico o lo personal – dando un sentido y un valor diferencial a dichos elementos, ubicándolos en el plano de lo crítico y lo necesario para la construcción de conocimiento creativo.

El fortalecimiento de las relaciones sociales entre los miembros de ambos grupos, pues el ejercicio favoreció el diálogo, la intersubjetividad, la escucha activa, el trabajo colaborativo, que permitió reconocer en el otro habilidades y destrezas no exploradas en otros espacios académicos; y que resultan necesarias a la hora de formar profesionales seguros de sí mismos y capaces de poner en práctica la empatía como principio profesional.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

El impacto en el aprendizaje de los estudiantes se encuentra intrínsecamente relacionado con las capacidades de interpretación, argumentación, reflexión, y creación crítica de conocimiento. De acuerdo a ello, pueden esbozarse dos impactos:

El favorecimiento de la lectura reflexiva y crítica de textos literarios como la poesía y el cuento que no habían sido explorados por los estudiantes en otros escenarios académicos, y que permitió en gran medida el fomento de un hábito necesario no solo para la formación profesional sino para la construcción personal de cada uno, pues la lectura invita a pensar y re pensar el mundo, la cotidianidad y las relaciones.

La oportunidad de promover la creación escrita de los estudiantes, como un ejercicio no abstracto sino más bien cercano, con la vivencia misma de su realidad y el apoyo de capacidades que creían no tener, pero que el proceso corroboró que solo hace falta creer y querer lo que se dice y lo que se hace para obtener los resultados esperados.

Estos impactos confluyeron de manera significativa en la entrega de los libros, puesto que fue un reconocimiento al esfuerzo, la dedicación y el amor impregnado por los estudiantes en su creación.

Referencias

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Bogotá: Editorial Planeta.

Cuenta la Sabana: las redes sociales al servicio de la memoria

Yeismy Amanda Castiblanco⁹ Monica Patricia Perassi¹⁰

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje con Juego de Roles

Programa en el que desarrolla la experiencia: Comunicación Social-Periodismo

Curso(s) en que realiza la experiencia: Comunicación participativa en medios digitales e Interpretación y producción textual

Resumen

Cuenta la Sabana es un perfil de Facebook que recolectó en un semestre de trabajo más de 1300 seguidores. Su temática se orientó desde historias de la región que persisten en la oralidad y que en las redes generan una identificación de los que las leen, dejando comentarios y construyendo alrededor. Lo que presentamos aquí es la construcción de ese perfil como un medio gráfico, donde los estudiantes asumieron roles específicos potenciando así el uso de las TIC para la resolución de problemáticas sociales, así como el perfeccionamiento de las técnicas de interpretación y producción textual para la construcción del contenido.

Palabras clave: Juego de roles, web 3.0, redes sociales.

⁹ Profesora tiempo completo en Centro Regional Zipaquirá- yeismy.castiblanco@uniminuto.edu.

¹⁰ Profesora tiempo completo en Centro Regional Zipaquirá- monica.perassi@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica pedagógica

El objetivo de esta actividad fue generar un medio que en su construcción permitiera a los estudiantes desarrollar las habilidades de producción textual en diferentes narrativas, así como identificar el uso social de las redes para la resolución de problemática sociales y su incidencia en la construcción de espacios significativos. Es decir, entender que las nuevas tecnologías pueden ser un espacio de diálogo y transmisión de saberes.

Fundamentación teórica

Cuando se llegó al acuerdo de trabajar sobre el legado oral, ya sea memoria social o simplemente relatos individuales, entendimos que este trabajo debía considerarse dentro de lo que se conoce como comunicación para el cambio social. Esta se comprende como “una comunicación de la identidad y de la afirmación de valores; amplifica las voces ocultas o negadas, y tiene como fin potenciar la presencia de éstas en la esfera pública” (Sala-Valdés, 2017, p. 104). Así, existen cinco condiciones obligatorias:

La necesidad de trabajar con y para la comunidad, es decir, el saber debe salir de la comunidad y volver a ella; en ese caso, el rol del estudiante debía ser un simple conector.

Es menester considerar la cultura local, dado que participaron 28 estudiantes residentes y nativos de los municipios de Sabana Centro, no se redujo a un municipio, sino que se abarcó toda la provincia. “La interacción cultural [en este caso entre diferentes generaciones] es saludable en un marco de equidad y respeto, por medio del diálogo crítico, el debate de ideas y la solidaridad” (Gumucio, 2011, p. 38).

Debe generar y validar saberes locales. Por ello, la recolección de historias, leyendas o saberes se vuelve uno de los objetivos principales de la construcción del medio.

El uso de las tecnologías debe ser el apropiado para la comunidad. Fue necesario tener en cuenta y aprovechar las tecnologías pertinentes. Dada la intención de contribuir como conectores, el uso de la red social Facebook, propuso un espacio abierto para la comunidad, con posibilidades de intercambio.

Creación de redes. Ningún movimiento de comunicación para el cambio social puede darse solo, este medio fue el conector con diversos actores dentro y fuera de la comunidad que trabajan alrededor del folclor, la memoria social y el patrimonio cultural.

Por otro lado, la selección de la red social Facebook se decide por la popularidad de la misma entre la comunidad de Sabana Centro, además tomamos en cuenta se presenta como “una estructura social formada por nodos –habitualmente individuos u organizaciones– que están vinculados por uno o más tipos de interdependencia, tales como valores, puntos de vista, ideas, intercambio financiero, amistad, parentesco, conflicto, comercio, entre otras” (Valenzuela, 2013, p. 8). Por tanto, la red social se convierte en un espacio de difusión rápido, que brinda un espacio de apertura para comentarios y construcción de la comunidad. Además, la construcción demanda que los estudiantes asuman diferentes funciones para un alcance mayor.

Por ello, se consideró que como medio gráfico debería haber entrevistadores, fotógrafos, productores de audiovisuales, correctores de estilo y un comité directivo que asigne las tareas a realizar por cada estudiante. La estrategia, por tanto, se basó en el juego de roles propuesto por Giménez (2003), ya que la asignación de objetivos motiva al estudiante, facilitando el desarrollo de las actividades y favoreciendo la asimilación de las competencias y conocimientos a trabajar, puesto que se basa en las experiencias y conocimientos previos (aprendizaje significativo) (Fernández-Roca y Tenorio-Villalón, 2014, p. 2).

Metodología de la experiencia

Desde un principio, la estrategia se estructuró como un medio gráfico. Por tanto, se realizaron encuentros con los diferentes grupos de trabajo:

Comité directivo: se asignó un estudiante el rol de Director, un coordinador de publicaciones, un coordinador creativo y el comunicador. Cada uno de ellos responde a diferentes actividades. El primero se encarga de la dirección general del medio denominado “Cuenta la Sabana”. Los otros fueron encargados de diversos grupos de trabajo con el objetivo de conseguir el contenido de publicación y establecer cronograma, creación de contenido audiovisual y visual que acompañe los relatos obtenidos, y finalmente el comunicador encargado de promover el perfil en otras redes a través de campañas. Con ellos se realizaron encuentros semanales para valoración de compañeros de trabajo, seguimiento de avances y apropiación de las actividades a su cargo.

Grupo de contenido: el grupo de contenido se compuso por siete estudiantes que salieron a campo a recolectar historias entrevistando a la comunidad de manera individual o grupal en geriátricos, juntas comunales, juntas barriales, etc. Los encuentros con estos estudiantes se realizaban tres veces a la semana. Una para presentación de avance en cuanto a contenidos, y otra para entrega de los documentos escritos.

Grupo creativo: el grupo creativo se compuso de tres estudiantes más el coordinador. Los encuentros con ellos se hacen semanalmente. Ellos reciben la información y proponen piezas gráficas y audiovisuales, que luego fueron publicadas con los relatos. Su trabajo se mide en la calidad del producto final.

Por otro lado, se realizaron las clases presenciales que permitieron orientar la redacción del contenido desde la materia Interpretación y producción textual, así como las estrategias y usos de las tecnologías de la información y la comunicación para los movimientos sociales, resolución

de causas sociales, etc.; esto se realizó en los encuentros semanales de Comunicación participativa en medios digitales con conceptos como crowd founding, web 3.0, etc.

Por último, se realizó un encuentro de reflexión en torno a los saberes adquiridos. La medición y cumplimiento de los conceptos básicos se comprobó a través de la calidad de los productos publicados, así como en el uso de la red para la construcción de significados en base a un detonante, en este caso, las historias.

Resultados

La experiencia obtuvo como resultado la creación de un perfil en la red social Facebook, donde fueron publicadas más de 20 historias de la región, construidas en la interacción con la comunidad, principalmente la tercera edad. La difusión de estas llevó a la interacción de la comunidad en general, ya sea por crítica o felicitar a los estudiantes o simplemente porque reconocen en las historias pedazos de sus vidas que los han marcado. De este modo se encuentran comentarios como “Excelente trabajo de recuperación histórica.” o “Mi tierra, grandes recuerdos donde están mis tías y tíos, primos, excelente lugar para el turismo”. Más aún se puede observar en torno a la historia de la mítica Alpina: “Todo se lo debo a Dios, y la Alpina, Dios permita que sigan siendo bendición para este pueblo” también se encuentra “Yo estoy muy contenta con Alpina porque mi casa fue conseguida con el trabajo de mi esposo... en Alpina. gracias”, incluso algunas que cuestionan lo que fue con lo que es “bajo condiciones extremas los de bajo rango porque para corbatas dicho en jerga popular están exprimiendo a como dé lugar esta que fue la hermosa Alpina que se respiraba pura obra humana. he dicho”. Por lo tanto, la actividad cumple una doble función: necesidad del estudiante activa en la producción de conocimiento desde la investigación y producción textual; y la obligación del estudiante de responder frente a su

comunidad, siendo un conector entre las historias y el público en general, con más de 1300 seguidores.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Cuenta la Sabana como un enlace directo entre el uso de las nuevas tecnologías frente a la investigación, logrando evidenciar que no se puede intentar desprender a los jóvenes de los espacios virtuales, al contrario, es necesario llevarlos al uso responsable de estos, no sin antes reflexionar que la vida se vive en espacios reales, como los vividos por aquellos abuelos que colaboraron siendo la voz de las historias acalladas, las cuales se pueden recobrar y darlas a conocer a través de los espacios virtuales. Así, se logra un objetivo de participación fundamental ante el tejido social de la comunidad a través de los elementos como la memoria histórica.

Referencias

- Fernández-Roca, F. y Tenorio-Villalón, A. (2014). El juego de rol como herramienta para la enseñanza y evaluación del alumnado. I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, 20-21 de noviembre).
- Gumucio-Dragón, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y pensamiento*, 58 (XXX), 26-39.
- Sala-Valdés, C. (2017). LA comunicación para el cambio social: una mirada participativa al concepto de desarrollo. *A comunicação mundializada*, sn, 104-105.
- Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria*. 4 (14). Recuperado de: www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/art36.pdf

Desde la práctica pedagógica hasta el conocimiento colaborativo al que todos aportamos

Teresita de Jesús Serrano Arias¹¹

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Proyectos

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Curso(s) en que realiza la experiencia: Electiva de investigación

Resumen

Esta práctica tiene su línea de acción en el programa Licenciatura en Pedagogía Infantil. En ella la investigación se convierte en el pilar del quehacer de las prácticas profesionales de las estudiantes de la Licenciatura, en las que convergen los conocimientos científicos, los derechos de los niños y las niñas, el desarrollo de habilidades y competencias y la manera como median en la comprensión del entorno y el actuar en él. Con esta premisa, desde la práctica profesional se construye un diseño investigativo cuya finalidad es el de comprender para desarrollar estrategias pedagógicas que ayuden, en la comunidad objeto de estudio a construir colaborativamente desde la ciencia. La práctica así vista, es el insumo, para la construcción colectiva de conocimientos científicos. Los resultados de los procesos investigativos, son difundidos a través de su implementación en las instituciones objeto, con ellos se busca desarrollar y reforzar procesos pedagógicos y construir comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: investigación; estrategia pedagógica; práctica profesional; proyectos pedagógicos, comunidades de aprendizaje.

¹¹Profesora tiempo completo en Centro Regional Villavicencio- tserrano@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica pedagógica

Diseñar una estrategia pedagógica basada en Proyectos de Investigación Formativa que le permitan a estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil el desarrollo de habilidades y competencias investigativas en las que la indagación, la conceptualización y la aplicación de saberes para la resolución de problemas fortalezcan su quehacer profesional y el ayuden desde un proceso reflexivo a la construcción teórica de su práctica pedagógica. Estos saberes están relacionados con: La formación intelectual y ética de los y las estudiantes. El desarrollo de estrategias comunicativas entre sujetos, saberes y entornos. El reconocimiento de la comunidad como sujeto desde la investigación y sus contextos. El conocimiento, generación y transferencia de conocimientos de su área disciplinar. Los procesos evaluativos desde la evaluación práxeológica. La construcción de comunidades de aprendizaje. Todo ello buscando que los y las maestros (as) construyan desde una reflexión continua la teoría de su práctica pedagógica.

Fundamentación teórica

En la era de las sociedades del conocimiento (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015), de las tecnologías (Martínez, 2017) de la información y las comunicaciones, la educación se convierte en el proceso más eficaz para garantizar el acceso a la información generada por las acciones estructuradas y rigurosamente adscritas a un método científico (Méndez, 2016; Villaruel-Fuentes, 2015).

Este complejo, diverso y organizado sistema educativo fue asumido, principalmente por las Instituciones de Educación Superior (Tünnermann Bernheim, 2017) quienes toman el conocimiento científico, no sólo como el resultado de una interacción compleja entre el sujeto - objeto de investigación (Hernández, 2018) sino como un proceso que en sí, se constituyen como

un espacio para que el educando desarrolle sus propias acciones intelectuales con las que identificará y conocerá las necesidades de la comunidad en la que habita y busque la forma de intervenir en ellas de manera eficiente para generar, los cambios pertinentes con el fin de mejorar su hábitat (Bolívar, 2015, p.6; Ramos, 2015; García,

En la estructura propuesta, se asume como responsabilidad social importante y de amplia escala que el enseñar no es el solo transmitir conocimientos para ser aprendidos y replicados, sino en reconocer al individuo como un sistema activo que se interrelaciona consigo mismo y con ecosistemas complejos de ciencia y tecnología. Con ellos, construye nuevas y diferentes relaciones generadas en los entornos sociales, los cuales se convierten en insumos para su acción y reacción. Ello le permite construir de manera permanente e innovadora nuevos conocimientos que de manera devolutiva se aplicaran para mejorar su hábitat (Urbano y Yuni, 2016).

Estos conocimientos para ser devolutivos a las comunidades, exige que los procesos sean colaborativos, que el conocimiento como resultado de un proceso investigativo tome una connotación diferente en la que se busque ayudar al desarrollo sustentable y sostenible de las comunidades (Anglada y Abadal, 2018). Es decir, la investigación debe tener un objetivo claro, sumado al de producir nuevo conocimiento y es que éste debe buscar ser reconocido por diferentes agentes sociales. Desde ellos se deben construir, colaborativamente, los procesos investigativos. Quién más que ellos para saber de sus necesidades, para saber cómo solucionarlos y colaborar en su construcción.

Las Universidades en sus procesos educativos busca formar profesionales altamente competitivos, con competencias científicas y comunicativas (Pérez, 2017) que los lleven a ser innovadores, comprometidos con los cambios de paradigmas que revolucionen y transformen la técnica, la ciencia y la tecnología dentro y fuera de sus muros.

Una estrategia pedagógica que acompaña estos cambios y facilita la interacción entre la Educación Universitaria, las Instituciones Educativas de la medía y la Básica, así como otros agentes sociales son los llamados proyectos de aula (Martín y Rodríguez, 2015), a través de ellos se estructuran, desde el enfoque sistémico, ambientes de aprendizaje que complejos y amplios en los que en un proceso elíptico, aprende el profesional en su práctica, los estudiantes y docentes de las instituciones que se intervienen (Gómez, y Chaves, 2015) , padres de familia y agentes sociales.

Los cambios con propuestas como estas invitan a conocer lo que son las comunidades de aprendizaje (Flecha y Cifuentes, 2016; Krichesky y Murillo, 2016); los ambientes de aprendizaje abiertos (Gómez, Morales y Ramírez, 2015), construcción colectiva del conocimiento (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015), trabajo colaborativo, la ciencia abierta.

Metodología

Existe una trilogía clara y es la relación entre enseñar-aprender y comunicar. Desde ella las variables y proyección son incontables, dependerán de las preguntas que desde la ciencia pueda hacer el investigador: el qué, el cómo, el cuándo, el por qué, el para qué y el con quiénes.

Con base en ellos, se propone una metodología holística, cíclica con proyectos colaborativos abiertos en donde la participación de la Universidad se circunscribe en docente-estudiante- institución educativa, y agentes sociales como apoyo al proyecto. Se estructura dentro de un enfoque sistémico, que parte de intereses y necesidades teóricas de estudiantes y de las necesidades de la comunidad sujeto de investigación.

Primera fase. Taller de reconocimiento del Yo como sujeto investigador, convergen los paradigmas y conocimientos empíricos del individuo. Se identifican debilidades y fortalezas en las

habilidades y competencias científicas. Se estructura trabajo reflexivo para aprender, desarrollar o reforzar las competencias en estudiantes.

Segunda fase. Taller práctico de insumos para el desarrollo de la investigación: conocimiento y uso de las bases de datos; normas APA; equipo colaborativo; comunidades de aprendizaje. Se constituyen los equipos de trabajo con el estudiante líder mediador y de apoyo.

Tercera fase. Se elabora una estructura comunicativa con soporte técnico de diferentes herramientas tecnológicas, TIAC_TAC, así como los canales de comunicación: Celular WhatsApp, Skype, aulas virtuales, correo electrónico

Cuarta fase. Diseño, aplicación y sistematización de la observación directa y participativa a: - relaciones que se dan en las instituciones educativas sujeto de investigación-prácticas pedagógicas para evidenciar situaciones problema; - reconocimiento del entorno en el que se trabaja. - intereses de la comunidad educativa. - agentes sociales significativos que apoyan el proyecto. Identificación y sistematización de fortalezas y debilidades evidentes en la observación.

Quinta fase. Identificación del tema circunscrito al programa. Estructurar idea de investigación que permita la participación de más de un equipo colaborativo e interdisciplinario para su desarrollo. Estructurar el proyecto base de investigación y se escala los proyectos de apoyo que alimentarían la matriz del proyecto base (proyectos opción de grado). Elaboración de una ruta a seguir del equipo de trabajo. Elaborar propuesta de evaluación.

Sexta fase. Presentación de la propuesta a las instituciones sujetos de investigación. Elaboración del cronograma de actividades. Inicio al proceso de investigación.

Séptima fase. Sistematización del proyecto: recoger resultados, analizar y elaborar documentos.

Octava fase. Difusión de hallazgos encontrados, Creación de la estrategia para su aplicabilidad en la institución educativa.

Resultados

Como resultado se obtuvo un diseño metodológico desde el enfoque sistémico para el desarrollo de los procesos investigativos. El diseño de un proyecto base de investigación en el que participaron seis estudiantes del programa Pedagogía Infantil, titulado Entornos culturales como ambientes de aprendizaje para el desarrollo de proyectos de aula en los estudiantes de los grados segundo de la Básica primaria.

Tres proyectos insumos para la matriz del proyecto base, como opción de grado desarrollados por las estudiantes de cada equipo colaborativo. Un proyecto como opción de grado del programa Tecnología en Comunicación Gráfica encargado de la diagramación de las cartillas.

Conocimientos científicos, prácticas científicas y saberes culturales a nivel de: enfoques y tipos de investigación científica, refuerzo de las teorías del programa Pedagogía Infantil, trabajo colaborativo, ambientes de aprendizaje, cultura, manifestaciones culturales. proyectos de aula, usos de las TICs, comunidades de aprendizaje, el enfoque sistémico como estrategia para el trabajo colaborativo. Con ellos se construyeron colectivamente procesos investigativos basados en enfoques y tipos de investigación puntuales que permitían el insumo científico para la práctica investigativas y la aplicabilidad de las teorías propias de su ciencia.

Para la difusión de los resultados obtenidos se diseñaron una serie de cartillas: tres cartillas para el desarrollo de los proyectos de aula en estudiantes de segundo de la Básica primaria (B.P) cada una de las cuales trabaja una manifestación cultural del Meta: Cocina tradicional; la oralidad

cuentos cantos y rimas y juegos tradicionales. Una cartilla guía docente para la elaboración de proyectos de aula.

Un libro de investigación que está orientado a la enseñanza de la investigación desde las practicas pedagógicas. Un diplomado para la enseñanza de los proyectos de aula dirigido a docentes de la Básica Primaria. Una ponencia internacional y un artículo científico.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Se da en diferentes procesos tanto de enseñanza como aprendizaje: Desarrollo de habilidades y competencias en investigación formativa con las que se aportan los elementos necesarios para el desarrollo del proyecto de investigación científica. Conocimiento de saberes teóricos específicos del área con el dominio propio del lenguaje de la disciplina tanto para acceder al conocimiento como para difundirlo y divulgarlo.

Trabajo en equipos colaborativos como punto de convergencia para la construcción colectiva del conocimiento. El diseño e implementación de los proyectos de aula como estrategia para el desarrollo de competencias científicas en sus futuros estudiantes. Conocimiento e importancia de los entornos culturales como espacios para la construcción de saberes. Ética como investigador. Ambientes de aprendizaje abiertos.

Referencias

Anglada, L., & Abadal, E. (2018). *¿Qué es la ciencia abierta?* Anuario ThinkEPI, 12, 292-298.

Recuperado

de

<https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/thinkepi.2018.43>

- Bolívar, T. (2015). *Investigación y conocimiento. Paradigma*, 20(2), 147-156. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2950>
- Flecha, R., & Cifuentes, P. Á. (2016). *Comunidades de aprendizaje. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 5. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/index/index>
- Hernández, E. A. (2018). *Formación académica y vida universitaria: Tendencias y retos de la era del conocimiento para construir sociedades del conocimiento. Cuaderno de Investigación en la Educación*, (24), 19-46. Recuperado de <http://revistas.upr.edu/index.php/cuadernos/article/view/13547>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2016). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4718>
- Martín, A., & Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de Primaria en aulas con metodología basada en proyectos. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (01), 058-062. Recuperado de <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/314>
- Martínez, C. R. (2017). *El desafío cultural en las sociedades del conocimiento. Voces de la Educación*, 2(3), 89-89. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2950>
- Méndez, R. (2016). *Innovación y redes de cooperación para el desarrollo local. Interações (Campo Grande)*, 2(3). Recuperado de <http://www.interacoes.ucdb.br/article/view/585>

- Pérez, C. D. Z. (2017). Enseñanza de las competencias de investigación: un reto en la gestión educativa. *Atenas*, 1(37), 1-14. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/209>
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Silvano Hernández, J., y Cardona, S. (2015). *Sociedad del conocimiento: estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja*. *Paradigma*, 36(2), 7-36. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S1011-22512015000200002&script=sci_arttext&tlng=en
- Tünnermann Bernheim, C. (2017). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/80>
- Urbano, C. y Yuni, J. (2016) *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital* (2a. ed.), Editorial Brujas, ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouniminutosp/detail.action?docID=4627002>.
- Villaruel-Fuentes, M. (2015). *Ciencia y sustentabilidad: la búsqueda de un paradigma emergente*. *Educación Ambiental desde la Innovación, la Transdisciplinariedad e Interculturalidad*, editado por J. Tepetla y C. Pulido, 177-185. Recuperado de http://www.ecorfan.org/actas/educacion_ambiental_I/ACTA_Educaci%C3%B3n_Ambiental_Tomo_1.pdf#page=189

Micro-investigación en el aula: investigando el problema

Ángela María González Salazar¹²

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Investigación

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en Educación Infantil.

Curso(s) en que realiza la experiencia: Fundamentos de investigación

Resumen

Se espera que la investigación formativa en el nivel de pregrado, logre cautivar a estudiantes y profesores desde una perspectiva praxeológica alrededor de situaciones problemáticas reales.

Elementos como, aprendizaje basado en investigación, investigación acción participativa y el trabajo colaborativo hicieron posible una experiencia exitosa e innovadora en la que estudiantes y docente, co-construyeron y desarrollaron una micro-investigación en el aula.

A partir de la lectura de los trabajos de formulación de problemas de investigación, la docente evidencia una serie de dificultades por lo cual propone al grupo realizar un proceso de micro investigación colaborativo, en el que puedan aprender haciendo los diferentes contenidos del curso y a la vez logren consolidar desde la experiencia de una IAP un ejercicio de análisis que les permita fundamentar su proceso de investigación formativa.

Palabras clave: problema de investigación, investigación formativa.

¹² Profesora tiempo completo en Centro Regional Chinchiná- agonzalezs9@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

Se buscó con esta práctica pedagógica generar una experiencia de aprendizaje basado en investigación, en el desarrollo de un proyecto de investigación conjunto. El cual surge de las necesidades específicas del curso y en el cual se abordaron los componentes básicos del micro currículo a partir de trabajo grupal, individual y por equipos, dando intencionalidad a cada una de las actividades y logrando sistematizar cada uno de los momentos para facilitar el análisis tanto de la problemática a investigar, como de los logros y dificultades de los estudiantes en el proceso.

Fundamentación teórica

Desde la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, la investigación formativa hace referencia a espacios para la formación en investigación y la promoción del talento estudiantil, por medio de un proceso de motivación, participación y aprendizaje continuo que les permita a los estudiantes, participar en actividades para reflexionar y discernir sobre temas científicos de trascendencia en el campo disciplinar específico. (Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO).

En la Licenciatura en Educación Infantil, el curso de Fundamentos de Investigación es la puerta de entrada formal a los procesos de construcción de conocimiento desde el enfoque disciplinar y la familiarización de los estudiantes con la cultura de la investigación.

Como lo dice el objetivo del curso en el micro currículo: se busca brindar fundamentos investigativos y de orden metodológico de acuerdo con la estructura de la ruta de investigación dentro del modelo praxeológico como parte del proceso de formación investigativa de los docentes en formación.

De allí que se realice un acercamiento general a la investigación, al conocimiento de las políticas institucionales de investigación, la estructura de investigación en materia de semilleros y grupos de investigación, líneas y sublíneas de investigación del programa, y del grupo de investigación adscrito al programa.

Es la oportunidad de que el estudiante piense y sienta como investigador y reflexione frente a la importancia de los procesos investigativos desde y para la educación y el desarrollo de su perfil profesional.

Adquiere conocimiento acerca de entidades como COLCIENCIAS, y se promueve la creación de su hoja de vida como investigador (CVLAC), promoviendo de esta manera, la articulación con el Sistema Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología, al igual que contemplar los procesos de innovación social que son posibles de generar a partir de los escenarios de educación infantil.

El abordaje de la investigación en ambientes educativos y desde las sublíneas de investigación del programa, se concretizan a partir de la construcción de proyectos de investigación como un ejercicio de fortalecimiento en los pasos metodológicos de la construcción de propuestas de investigación, que en el transcurso de la formación pueden ser fortalecidas y generar la posibilidad de ser investigaciones de trabajo de grado o de semilleros de investigación.

Metodología

Esta experiencia de aprendizaje basado en investigación formativa se puede describir en cinco momentos tutoriales a lo largo del curso de Fundamentos de Investigación:

Momento 1. Se problematiza una experiencia de aula, en la cual los estudiantes evidencian dificultades generalizadas al momento de plantear un problema de investigación.

En el primer momento cada estudiante debía presentar un anteproyecto de investigación, en la cual debían definir el problema, los objetivos, la justificación y el alcance de la propuesta, en el proceso de la socialización, se identificó que dichas propuestas evidenciaban algunas dificultades en común.

Momento 2. Se co-construye un marco de investigación grupal, es decir un problema de investigación, objetivos y un diseño metodológico conjunto, a partir del cual se definen unas acciones individuales, las cuales se socializan en las tutorías.

Momento 3. Se comienza un proceso de investigación acción participativa, en la cual todos los integrantes del grupo, fueron los investigadores y vivenciaron cada una de las etapas del proyecto, desde la revisión de antecedentes, la construcción del marco teórico, la recolección y análisis de la información (diarios de campo, grupos focales, entrevistas), construcción de resultados y alternativas de acción frente a las dificultades encontradas, y devolución creativa del proceso.

Momento 4. Se realiza un ejercicio reflexivo a partir de la sistematización de la experiencia, en la cual se realizaron unos videos grupales, dando a conocer los momentos vividos, los aprendizajes, logros y dificultades y el conocimiento construido a partir de la investigación. Básicamente en cuatro momentos se lograron trabajar y discutir acerca de lo que es la revisión de antecedentes, la construcción de los resúmenes Analíticos Especializados, RAE, la elaboración de resúmenes y la determinación de los aportes de los antecedentes al tema de investigación.

En el momento 5. se profundizó en el tipo de investigación, el enfoque de IAP, y la indagación de las dificultades que también presentaban otros estudiantes de otra disciplina para formular el problema de investigación, a partir de un ejercicio de grupo focal.

Terminado los procesos anteriores, se procedió a la sistematización del proceso a partir de los diarios de campo praxeológicos y el análisis de los mismos, permitió definir los problemas más frecuentes, clasificarlos y determinar estrategias pedagógicas que permitieran superar dichas dificultades.

Resultados

Los estudiantes comprendieron que, desde las actividades individuales, colaboraban con un objetivo común, como en el caso de la revisión de antecedentes, la construcción de 17 RAES y el ejercicio de clasificar los mismos desde la pertinencia y coherencia con el problema de investigación propuesto.

La comprensión de la importancia y aportes de la revisión de antecedentes en los diferentes momentos investigativos: Concreción del problema de investigación, diseño metodológico, marco referencial - teórico y análisis de la información y resultados.

El ejercicio de apropiación frente a la metodología en una investigación, de tipo cualitativo, desde un enfoque de IAP, a partir de técnicas como el grupo focal, instrumentos como el diario.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

El aprendizaje de la investigación y la apropiación de la cultura de la investigación fue más directo, se logró la aprehensión de los conocimientos, al permitir que los estudiantes se comprometieran de manera individual con un proceso de investigación colectivo, la posibilidad de comprender la importancia del trabajo en equipo, de tomar una actitud crítica y activa en el

proceso de aprendizaje autónomo, al tener injerencia en la construcción de estrategias pedagógicas que apuntaran a responder a las dificultades más comunes identificadas.

Percibir del grupo de estudiantes una actitud diferente frente a la investigación, como una opción y una necesidad en el ejercicio profesional. Al igual que se evidenció el dominio de técnicas y herramientas de investigación y el interés por pertenecer a los semilleros de investigación e ir pensando a futuro, en opciones de trabajo de grado por investigación.

A partir de esta experiencia una de las estudiantes, en representación del grupo, participó con la experiencia en las 1 Jornadas de investigación formativa, mostrando gran apropiación no solo del tema, sino también del proceso desarrollado.

Referencias

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. (s.f.). Portal UNIMINUTO.

Recuperado el 1 de 09 de 2018, de <https://www.uniminuto.edu/investigacion-formativa>

Construyendo Salud Mental: Proyección Social del aula hacia la comunidad

John Alexander Pedraza Palacios¹³

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Proyectos

Programa en el que desarrolla la experiencia: Psicología

Curso(s) en que realiza la experiencia: Psicopatología

Resumen

El presente trabajo está sustentado en el Aprendizaje Basado en Proyectos – ABP, en el marco de la asignatura de Psicopatología del Programa de Psicología Presencial del CRS Soacha, busca aplicar y evidenciar los conocimientos adquiridos en el ejercicio práctico de diseño, creación y presentación de estrategias de promoción de la salud mental y prevención de la aparición y/o cronificación de trastornos mentales. Esta estrategia de aprendizaje vinculante entre los medios de comunicación (como la radio, medios impresos y audiovisuales, juegos didácticos, redes sociales) y la Salud Mental busca reducir el estigma social por medio de la difusión hacia la comunidad de contenido sobre los trastornos y/o problemas mentales, proveniente de fuentes verídicas de información para mitigar la desinformación como factor de riesgo primordial para las personas que padecen afectaciones de orden psicológico y para sus familias; además de generar en los estudiantes competencias genéricas, específicas y transversales de su profesión.

Palabras clave: salud mental, estigma social, trastornos mentales, medios de comunicación, aprendizaje basado en proyectos.

¹³ Profesor tiempo completo Centro regional Soacha- john.pedraza@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica pedagógica

Promover el aprendizaje y la apropiación de conocimientos en salud mental orientados a la proyección social a través de la participación de los estudiantes en el diseño de estrategias de promoción y prevención dirigidas hacia a la población del municipio de Soacha.

Fundamentación teórica

Blank, 1997; Harwell, 1997; Martí (2010) citados por Martí, Heydrich. Rojas, & Hernández (2010) mencionan que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un modelo de aprendizaje con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, diseñan, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el contexto real más allá del aula de clase. De igual manera sostienen que el ABP se ha convertido desde hace algún tiempo en una herramienta sumamente útil para los educadores como un medio importante para el aprendizaje de los contenidos académicos.

Otro aspecto importante del ABP que refiere Rebollo (2010) es que permite el abordaje de diversas temáticas con grupos de estudiantes que presentan habilidades y estilos de aprendizaje diferentes; mediante los proyectos realizados en clase se pretende motivar y hacer partícipe a todos los integrantes del grupo en una tarea conjunta y de permanente colaboración, esta autora resalta que es posible la introducción de áreas transversales al mismo tiempo que se pueden evaluar aspectos puntuales de la asignatura en que se esté aplicando.

Por otra parte, este modelo de aprendizaje exige que el profesor sea un orientador, un guía, que motive a los estudiantes a aprender, a descubrir y sentirse satisfecho por el saber acumulado. El ABP proporciona una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, mediante el cual desarrolla integralmente sus capacidades,

habilidades, actitudes y valores. Se acerca a una realidad concreta en un ambiente académico, por medio de la realización de un proyecto de trabajo (Maldonado, 2008).

La misma autora refiere que en esta experiencia, el estudiante aplica el conocimiento adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual refuerza sus valores y su compromiso con el entorno, utilizando además recursos modernos e innovadores, que para el caso de la presente práctica pedagógica en el marco de la asignatura en que se desarrolla, resulta ser de gran importancia dado el contexto social en que se ve involucrada.

Cabe mencionar algunas características fundamentales mencionadas por Martí, et al. (2010) y que fueron tenidas en cuenta para este proyecto, dichas características los autores las dividen desde a) una perspectiva del docente y b) la perspectiva del estudiante, como se señala a continuación:

Desde la perspectiva del docente el ABP posee i) contenido y objetivo auténticos; ii) utiliza la evaluación real; iii) es facilitado por el profesor, pero éste actúa más como un orientador o guía; iv) sus metas educativas son explícitas: está diseñado para que el profesor también aprenda.

Desde el punto de vista del estudiante el ABP i) se centra en el estudiante y promueve la motivación intrínseca; ii) estimula el aprendizaje colaborativo y cooperativo; iii) permite que los educandos realicen mejoras continuas e incrementales en sus productos; iv) está diseñado para que el estudiante esté comprometido activamente con la resolución de la tarea; v) requiere que el estudiante realice una presentación, un producto o una actuación; vi) es retador y está enfocado en habilidades del orden superior (Martí, et al. 2010. p. 13).

Maldonado (2008) enfatiza que el ABP proporciona múltiples beneficios a los estudiantes como estrategia de enseñanza, refiere que por una parte facilita la motivación de los estudiantes al aprendizaje porque les permite seleccionar las diferentes temáticas que les interesan y que son

importantes para sus vidas ya que hacen parte de su realidad inmediata y, por otra parte, incrementa el compromiso con sus comunidades y su entorno posibilitando el alcance de logros importantes.

Metodología

La práctica pedagógica se desarrolla en cuatro fases que se distribuyen a lo largo del semestre académico y que se describen a continuación:

Fase de instrucción y diseño.

Se les presenta a los estudiantes la propuesta de examen final de la asignatura de Psicopatología como un proyecto grupal que surge desde la primera semana del calendario académico con la revisión de los contenidos temáticos de la misma y la forma de dirigir estrategias de difusión hacia la comunidad. Se hace socialización de una guía de trabajo que contiene los objetivos y describe de manera detallada las condiciones para el desarrollo del proyecto, establece las tutorías y define las rúbricas de evaluación.

Fase de ejecución y acompañamiento tutorial.

Durante esta fase los estudiantes organizados ya por grupos de trabajo, realizan en conjunto con el docente tutorías personalizadas presenciales con avances del proyecto, que van desde la selección del tema a abordar, pasando por el planteamiento de los objetivos, la estructura del mismo hasta los bocetos o prototipos del producto a entregar con la debida justificación y fundamentación teórica en el marco del contexto social al que se dirige.

Fase de evaluación.

Esta fase se divide en dos componentes, el primero consiste en una presentación cronometrada del proyecto en general y del producto en particular, que tiene asignada una duración de ocho (8) minutos, para la cual se establecen unas rúbricas específicas divididas en tres categorías; a) Presentación, b) Contenido y c) Expositor, cada una de ellas con un porcentaje asignado. El segundo componente de evaluación es un trabajo escrito de máximo 4 páginas con la descripción y evidencias del proceso de elaboración del proyecto y/o producto, el cual debe ser anexado en un DVD que reúne todos los elementos del mismo desde su fase inicial hasta la presentación. Para todo lo anterior, a los estudiantes se les suministra una guía que contiene todos los requisitos, así como ayudas audiovisuales (videos de presentaciones) que le permitan tener un referente de presentación exitosa de proyectos. Para finalizar se realiza una retroalimentación con el grupo de todos los ejercicios expuestos en términos de la experiencia y el significado que la misma tuvo en su dinámica de aprendizaje.

Resultados

Dentro de los diversos ejercicios realizados en la puesta en marcha de la estrategia de ABP, ha sido posible documentar y materializar campañas de promoción y prevención de alto impacto en la comunidad con iniciativas tales como el programa radial “Mentalízate: sintonizando tu salud mental”, que inició su ejecución dentro de la radio comunitaria de Bosa online Tibánica Prensa con la participación de invitados especiales y de oyentes de distintos lugares del país, abordando temas relacionados con la salud mental. Luego el programa radial encuentra plataforma en la emisora del CRS Soacha, y solamente para el 2018 – 1 ya se había conseguido la emisión de 12 programas radiales los cuales fueron producidos y transmitidos por UNIMINUTO

Radio Soacha, con un alcance aproximado de 6.413 personas, los cuales pueden encontrar en el link <http://www.uniminutoradio.com.co/soacha/category/programas/mentalizate/>

Se incorporaron estrategias digitales de difusión con temas relacionados a salud mental, redes sociales en donde cada semana se publicó en promedio seis (6) veces con diferentes temáticas, cada red social tuvo un alcance aproximado de 7000 personas no solo de la comunidad educativa del Centro Regional Soacha, sino de otros lugares de Colombia y el mundo.

Se dió lugar al primer café conversacional para todos los estudiantes del centro regional en torno a temas de interés de los mismos que fueron votados a través de las redes sociales, generando espacios de interacción en torno a un café.

En el ámbito de los medios impresos se elaboraron periódicos y revistas con contenido especializado en distintas temáticas de salud mental, entre ellas la Revista “A tu Salud: destruyendo estigmas” y la Revista “Sin Estigma” ambas orientadas a derrumbar las barreras sociales en las personas con algún diagnóstico de trastorno mental y sus familias, haciendo uso de entrevistas a expertos y cápsulas informativas con contenido sustentado.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Durante el proceso fue posible evidenciar la apropiación de los diferentes contenidos de la asignatura, yendo un paso más allá en la incorporación de nuevas herramientas de análisis de la vida cotidiana y del papel transformador de su profesión. La práctica pedagógica sustentada en el ABP les permitió a los estudiantes desarrollar competencias profesionales importantes para comenzar la tarea de asumir un rol profesional transformador y como agente activo dentro de las comunidades, pudo materializar ideas creativas e innovadoras en productos tangibles que veían su crecimiento en el escenario educativo y comunitario.

La estrategia ABP aplicada a la asignatura de Psicopatología le permitió a los estudiantes desarrollar habilidades sociales del orden superior como el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la toma de decisiones, la expresión oral y habilidades de exposición, la solución de problemas, el manejo de la ansiedad ante la evaluación, habilidades de negociación y la incorporación de nuevos repertorios comportamentales de comunicación tanto verbal como no verbal; sin dejar de lado el rigor teórico y metodológico que constituye la base de sus proyectos y productos. Y finalmente, les permitió colaborar entre ellos como equipo a pesar de encontrarse divididos en subgrupos, pero con un fin común.

Referencias

- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado En Proyectos Colaborativos. Una experiencia en educación superior. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela. (14); 28. Pp. 158 – 180.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. & Hernández, A. (2010). Aprendizaje Basado En Proyectos: Una Experiencia De Innovación Docente. Universidad Eafit. Medellín - Colombia. (46); 158 pp. 11 – 21.
- Rebollo, S. (2010). Aprendizaje Basado En Proyectos. Innovación y experiencias educativas. Málaga. (26)

Desafíos de la inclusión en la educación superior: retos educativos para estudiantes con hipoacusia

Diana Milena Cortés Delgado¹⁴

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Adaptativo

Programa en el que desarrolla la experiencia: Psicología

Curso(s) en que realiza la experiencia: Diferencias individuales, Psicología infancia y adolescencia, Técnicas de entrevista y Teoría psicoanalítica.

Resumen:

Considerar la educación como un derecho fundamental demanda replantear las consideraciones ideológicas y pedagógicas que, durante años, han impedido la inclusión cabal de la población con discapacidad en el sistema educativo, siendo este último muy tradicional para enfrentar la diversidad de estudiantes. La educación superior inclusiva en Colombia presenta avances en la búsqueda de una sociedad incluyente, lo que permite pensar en un modelo educativo abierto que genere espacios académicos igualitarios. Por otra parte, convoca a los docentes a la innovación, a ser facilitadores y creadores de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permeen en la formación integral del estudiante, un proceso que involucra aspectos como conocer la realidad, las capacidades y dificultades que tiene en aras de crear espacios académicos pertinentes y enriquecedores que transformen el potencial de aprendizaje. Así, el reto de construir un espacio apto para un/una estudiante con hipoacusia en el programa de Psicología se convierte en la posibilidad de implementar una esta estrategia pedagógica innovadora que promueva la educación inclusiva en UNIMINUTO.

Palabras clave: educación inclusiva, necesidades educativas especiales (NEE), discapacidad auditiva, prácticas de enseñanza diferencial, hipoacusia.

¹⁴ Profesora tiempo completo Centro Regional Girardot- diana.cortes@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica

Promover procesos formativos inclusivos que permitan la enseñanza de la Psicología para la población en situación de discapacidad auditiva (hipoacusia), teniendo en cuenta los rasgos característicos de la Pedagogía diferencial y la Didáctica adaptativa.

Fundamentación teórica

La educación inclusiva como estrategia hace parte de una multiplicidad de alternativas que buscan promover e implementar el proceso referido a la inclusión social. Sin embargo, pese al auge de nuevas estrategias y discursos sobre la inclusión en la educación superior, la realidad educativa, con frecuencia, sigue acogiendo la exclusión social y el desconocimiento del otro, un problema que debe partir de la concientización sobre lo que representa la inclusión en términos latos. Una educación definida en un sentido amplio alude a un proceso social en el cual “todo lo que hacemos por nosotros mismos y lo que los otros hacen por nosotros” (Stuart, 1867, p. 2). Reflexionar sobre la importancia de actuar pensando en los demás constituye una de las bases para que una sociedad excluyente pueda ser incluyente, y ese pensamiento puede ser inculcado a partir de una política educativa inclusiva basada en un enfoque de derechos, de respeto por la diversidad y la participación.

De acuerdo con el estudio desarrollado por el equipo de educación inclusiva del Viceministerio de Educación Superior mediante el Convenio 681 de 2012 del Ministerio de Educación Nacional, se identifican seis características del concepto de educación inclusiva, al cual se le asocia con 1) participación, 2) diversidad, 3) interculturalidad, 4) equidad, 5) calidad y 6) pertinencia. La relación de cada una de estas categorías gira en torno a su relevancia respecto del enfoque de derechos, el cual tiene como núcleo el respeto y fomento de la diversidad e

interculturalidad con equidad, calidad y participación en los sistemas educativos. Así mismo, la articulación específica entre cada característica depende del contexto en el que se acoja el enfoque de educación inclusiva, ejercicio que trasciende estos lineamientos y puede ser promovido al momento para definir acciones concretas que permitan su implementación (MEN, 2013, p. 34).

La estrategia didáctica utilizada en el proyecto de inclusión generado por el programa de Psicología de UNIMINUTO en el Centro Regional Girardot se fundamenta en el aprendizaje adaptativo, cuya premisa básica es adaptar el proceso educativo a las fortalezas y debilidades de cada estudiante, teniendo en cuenta los rasgos idiosincrásicos de cada uno para adaptar los procesos curriculares. Teniendo en cuenta que en el programa en mención asiste una estudiante que presenta hipoacusia, se hizo necesario adaptar parte de las experiencias formativas y considerar estrategias implementadas de acuerdo con sus capacidades.

El aprendizaje adaptativo no es algo nuevo. Su origen generalmente se remite a la máquina de enseñanza del psicólogo estadounidense Skinner y la Teoría del Aprendizaje Programado que surgió en la segunda mitad del siglo XX, continuando con el movimiento de la Inteligencia Artificial hacia 1970. Con la evolución de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y gracias a que las computadoras se han vuelto más pequeñas, potentes y menos costosas, el aprendizaje adaptativo es ahora aplicable a la enseñanza en el aula en la modalidad a distancia y en los escenarios de tutoría. De hecho, hoy en día los sistemas de aprendizaje adaptativo ya se están utilizando en una gran variedad de entornos para enseñar y entrenar de manera más eficaz (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 6).

Bajo esta técnica didáctica se adaptaron las aulas virtuales de los cursos Diferencias Individuales, Psicología infancia y adolescencia, Técnicas de entrevista y Teoría psicoanalítica, todos de cuarto semestre, logrando incorporar videos de las docentes con intérprete como apoyo

a la explicación de los contenidos epistémicos y como enriquecimiento de las actividades establecidas en cada semana, permitiendo la comprensión de la información en la lengua de señas para la estudiante con hipoacusia de manera directa. Con esto se pretendió fortalecer también la socialización y tender puentes para la apropiación de los contenidos a los demás estudiantes del grupo.

Al definir la estrategia también cabe mencionar el sustento de la enseñanza diferencial, la cual se torna fundamental en este proyecto educativo y encuentra una estrecha vinculación con la pedagogía diferenciada proveniente de Francia. En este contexto, se pretende dar cuenta de los conceptos, postulados, principios y prácticas que se pueden desarrollar en el aula de manera heterogénea, esto es, evitando la uniformidad en los procesos formativos y didácticos que se gestan producto de la diversidad que hay en las escuelas (Zambrano, 2001, 2002a, 2002b; Meirieu, 1998; Meirieu y Develay, 2003; Gómez, 2003). A propósito de esta, el profesor Alexander Yarza De los Ríos expresa que es diferencial porque reconoce la educabilidad en la diferencia del alumnado. El proyecto de inclusión educativa permite evidenciar la enseñanza diferencial dado que tiene presente los ritmos de aprendizaje, los estilos de pensamiento, las necesidades educativas y las características individuales. Así mismo, esta enseñanza diferencial establece relaciones con distintos objetos de conocimiento, disciplinas, contextos socioculturales y cotidianidades, involucrando un aprendizaje que se enlaza con la transformación social (Yarza de los Ríos, 2005, pp. 21-22).

Metodología

La metodología se estableció en dos estrategias fundamentales:

1. Talleres de sensibilización a estudiantes y profesores, considerando la enseñanza diferencial para dar reconocimiento a la caracterización de los estudiantes. Esto implica el acercamiento, la sensibilización y el conocimiento de contexto. Los talleres se han liderado desde la coordinación del programa de Psicología y fueron realizados por la estudiante sorda con apoyo de intérprete. A continuación, se comparte una descripción de los talleres implementados.

-Taller de identidad del sordo. Dirigido a docentes y estudiantes con el objetivo de presentar la identidad del sordo, relacionada con la comprensión que ellos tienen de sí mismos. Esa comprensión de reconocer la identidad se teje en las múltiples historias que narran sus trayectorias vitales, en cuyas narraciones se revelan posibilidades para acceder a la aprehensión o conciencia de sí, suscitada en la interacción que establecen con los otros, sean éstos sordos u oyentes. Este espacio permite presentar la estudiante desde su identidad como sorda, reconocer su comunidad y comprender su proceso en la formación profesional.

- Taller de Lengua de señas dirigido a los docentes. Mediante este fue posible capacitar a los profesores en el desarrollo de habilidades en Lengua de señas, fundamentalmente en el manejo de vocabulario escolar. Esto hizo posible reconocer la Lengua de señas como la lengua nativa de las personas sordas (MEN, 2016) y mejorar la comunicación. Así mismo, esto permitió visibilizar y promover los derechos fundamentales en los cuales la Lengua de señas se constituye en el principal rasgo de la identidad cultural, siendo un distintivo propio de la comunidad sorda.

2. Videos con apoyo de intérprete. Esta estrategia didáctica de aprendizaje adaptativo permitió realizar los ajustes a los contenidos de las aulas virtuales y adaptar la forma de enseñanza, destacando la forma como el aprendizaje adaptativo se muestra como tendencia educativa que

posibilita el desarrollo de videos informativos dirigidos a todos los estudiantes. De esta manera se propusieron dos tipos de videos: videos educativos y videos informativos.

-Videos educativos en el aula virtual con apoyo de intérprete. En los cursos disciplinares mencionados de cuarto semestre del programa Psicología se establecieron videos con apoyo de intérprete. En estos se desarrollaba la explicación de los contenidos de la semana y las actividades a realizar, posibilitando la participación de los docentes de cada curso en la presentación de los contenidos de cada semana. Lo anterior permitió adaptar las estrategias de enseñanzas de acuerdo con la modalidad del programa, pero ajustadas a las condiciones de todos los estudiantes.

-Videos informativos del programa con apoyo de intérprete. Se realizaron con el objetivo de minimizar las barreras comunicativas a través de estrategias que le permiten a toda la población estudiantil acceder a la información que brinda la Coordinación del programa de manera visual, ajustadas a las condiciones y caracterización de los estudiantes.

Resultados

-El ejercicio desarrollado en esta fase inicial de inclusión en el programa de Psicología con la estudiante que presenta hipoacusia parte del principio de la integralidad, respondiendo a estrategias y líneas de acción identificadas para hacer explícito el acceso, la permanencia y la graduación. Como resultados obtenidos en la estrategia se encuentran los siguientes:

-Inicialmente los talleres prácticos de manejo de vocabulario y de sensibilización de identidad sorda realizados con los docentes permitieron comprender el contexto real de la estudiante, aprender de su lengua nativa (lengua de señas), un aprendizaje que se constituye en valor agregado para la formación tanto de estudiantes como de docentes.

- El acercamiento con la estudiante les permitió a los docentes reformular estrategias y metodologías pedagógicas diferenciadas. De allí la ejecución de actividades adaptadas a la realidad de todos los estudiantes, generando procesos académicos inclusivos asociados con la flexibilidad del currículo, un criterio curricular fundamental de UNIMINUTO. Esto se logró mediante rúbricas de calificación adaptadas, empleo de contenido visual en los encuentros tutoriales y en las aulas virtuales, procesos de evaluación adaptados y escritos con contenido visual, evaluaciones orales con apoyo de intérprete y actividades evaluativas en el aula con video.

- En la realización de los videos de los diferentes cursos se presentó una complejidad por la necesidad de generar nuevo vocabulario disciplinar en Lengua de señas. Esto conllevó a la búsqueda de nuevo vocabulario psicológico adaptable a la Lengua de señas, logrando ampliar el universo lexical y discursivo de la estudiante mediante palabras nuevas. Finalmente, esto contribuyó para el aprendizaje de Elvia, la estudiante con hipoacusia, y se enriqueció sustancialmente su lengua nativa.

-Posibilidad de acceso a la formación académica de manera equitativa, ya que a través de los videos la estudiante con hipoacusia no requirió de apoyo de intérprete en su aprendizaje autónomo. De tal forma, los contenidos del aula virtual fueron comprendidos mediante estos el apoyo visual de manera directa.

-Se evidenció la motivación y el compromiso de la estudiante en el proceso formativo, considerando varios aspectos: reconocimiento de su identidad sorda, valoración por el acompañamiento y orientación académica.

-Los videos informativos les permitieron a todos los estudiantes reconocer la estrategia implementada como una posibilidad formativa incluyente, captando la atención de todos los

estudiantes ya que al enviar los comunicados en la modalidad a distancia hubo mayor respuesta y entendimiento de las informaciones requeridas.

-La didáctica del aprendizaje adaptativo permitió poner en el centro de la experiencia educativa individual el tema del manejo de herramientas tecnológicas, mediación que logró impactar positivamente a todos los estudiantes.

-Finalmente, mediante esta estrategia innovadora se materializó una inclusión real, la cual contribuyó para la continuidad y permanencia de la estudiante, proyectándose como una oportunidad de generar un proceso adaptativo como modelo en educación superior.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

La estrategia inicialmente se empezó a ejecutar con el objetivo de apoyar el proceso formativo de la estudiante con hipoacusia, mediante estrategias como talleres y videos. Quiere destacarse que esta actividad generó un impacto positivo en todos los estudiantes del programa de Psicología en dos sentidos:

- Los talleres permitieron que los estudiantes compañeros de grupo y docentes aprendieran del proceso académico y estilo de vida de una persona sorda, siendo más sensibles a su condición. Así mismo, aprender palabras en Lengua de señas permitió mejorar los canales de comunicación de la estudiante con su comunidad educativa.
- El apoyo del material visual y gestual no sólo le permitió a la estudiante sorda tener una mayor comprensión de los contenidos académicos, sino que impactó positivamente a los demás estudiantes. Estos expresaron mayores facilidades de

entendimiento en los contenidos académicos de los cursos que fueron apoyados con los recursos visuales, logrando adaptar procesos de aula de clase en espacios que propician el diálogo de saberes. Esto permitió la socialización y divulgación en diferentes escenarios del enfoque de educación inclusiva teniendo en cuenta características de la pedagogía diferenciada y de la didáctica adaptativa en la educación superior.

Referencias

- Gómez, M. (2003). El modelo de la pedagogía diferencial. *Revista de Ciencias Humanas*. 9 (31), 109-119.
- Instituto Tecnológico de Monterrey. (2014). Introducción: aprendizaje y evaluación adaptativos. *Aprendizaje y evaluación adaptativos*, 4-13.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, regresa pronto... ellos se volvieron locos*. Traducción Armando Zambrano Leal. Colombia: Colección Pedagogías.
- MEN. (2013). *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*. Bogotá: Dirección para el fomento de la educación superior.
- MEN. (14 de marzo de 2016). República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Insor. Instituto Nacional de Sordos. Obtenido de “El INSOR Celebró la Inclusión de la Lengua de Señas Colombiana como Lengua Nativa”: <http://www.insor.gov.co/el-insor-celebro-la-inclusion-de-la-lengua/>
- Stuart, J. (1867). *Inaugural address at St. Andrews*, Longman, Green. Londres: Reader and Dyer.

Yarza de los Ríos, A. (2005). Travesías: apuntes para una epistemología y una pedagogía de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 281-305.

Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Zambrano, A. (2002a). El mínimo gesto: la cuestión de la ética en el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Educación y pedagogía*, XII (28): 25-37.

Zambrano, A. (2002b). *Los hilos de la palabra*. Pedagogía y didáctica. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Educando para la paz; una propuesta a los procesos de resocialización

Walter Bustos Pérez¹⁵

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Problemas
Programa en el que desarrolla la experiencia: Trabajo Social
Curso(s) en que realiza la experiencia: CMD Derechos Humanos

Resumen

Con ocasión a la consolidación del proceso de paz firmado con la guerrilla de las Farc en septiembre de 2016, se hace necesaria la implementación de estrategias efectivas que garanticen la resocialización de aquellos individuos que como actores del conflicto armado colombiano se encuentren purgando condenas privativas de la libertad por la comisión de delitos en el marco del conflicto interno del país; demandando que los mecanismos existentes para la resocialización de personas privadas de la libertad sean ejecutadas bajo una visión de educación en derechos humanos; siendo los trabajadores sociales los responsables en gran parte de hacer efectivo ese proceso, desde el curso de DDHH se realiza un acercamiento y revisión de las líneas de intervención psicosocial ejecutadas por el INPEC para fortalecer el conocimiento desde el aula.

Palabras clave: educación, paz, derechos humanos, resocialización, intervención psicosocial.

¹⁵ Profesor tiempo completo Centro Regional Girardot- walter.bustos@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica pedagógica

Fortalecer el conocimiento en derechos humanos desde la revisión de las líneas de intervención psicosocial ejecutadas por el INPEC en el Centro Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad de Girardot “El Diamante” en el programa de Trabajo Social a fin de fortalecer el conocimiento desde el aula.

Lo anterior permite realizar un análisis desde una perspectiva disciplinar, de las líneas de atención e intervención psicosocial del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario – INPEC; enfocándose particularmente en la población privada de la libertad por delitos relacionados al conflicto armado y su retorno a la vida en sociedad; favoreciendo la aprehensión de los conocimientos en derechos humanos a los estudiantes a partir de un acercamiento directo a la realidad, lo cual se evidenciara en el ejercicio profesional de los trabajadores sociales.

Fundamentación teórica

En Colombia, el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario – INPEC, es la entidad que tiene a su cargo la ejecución de las penas privativas de la libertad y las medidas de aseguramiento impuestas bajo la normatividad del sistema judicial nacional; el sistema penitenciario y carcelario del país debe cumplir dos funciones principales, una punitiva y otra de resocialización; sin embargo, en Colombia la realidad no es precisamente esa, pues circunstancias como el hacinamiento en los centros de reclusión, las graves deficiencias en materia de servicios públicos y asistenciales, el imperio de la violencia, la extorsión, la corrupción y la carencia de oportunidades no contribuyen para la resocialización de los reclusos, como lo ha podido advertir la Corte constitucional en su sentencia T-153 de 1998.

... las condiciones de hacinamiento impiden brindarles a todos los reclusos los medios diseñados para el proyecto de resocialización (estudio, trabajo, etc.). Dada la imprevisión y el desgüeño que han reinado en materia de infraestructura carcelaria, la sobrepoblación ha conducido a que los reclusos ni siquiera puedan gozar de las más mínimas condiciones para llevar una vida digna en la prisión, tales como contar con un camarote, con agua suficiente, con servicios sanitarios, con asistencia en salud, con visitas familiares en condiciones decorosas, etc. De manera general se puede concluir que el hacinamiento desvirtúa de manera absoluta los fines del tratamiento penitenciario. Con todo, la Corte quiere concentrar su atención en una consecuencia que considera de mucha gravedad, cual es la de que la sobrepoblación carcelaria impide la separación de los internos por categorías. En efecto, la ley ordena que los sindicados estén separados de los condenados; que los reincidentes de los primarios, los miembros de la Fuerza Pública, los funcionarios públicos y los indígenas de los demás reclusos, etc... (párr. 1).

De esto puede inferirse entonces que, en Colombia, aunque existe una política pública encaminada a la resocialización de las personas privadas de la libertad, la deficiente infraestructura, el hacinamiento y la carencia de recursos humanos, económicos y materiales para el mantenimiento de las condiciones mínimas de bienestar de los reclusos no contribuyen con la consecución del objetivo primordial que es lograr reincorporar a estas personas en la sociedad.

En virtud de la responsabilidad social existente para la creación de una cultura de paz, es pertinente implementar un proyecto de investigación a partir de la educación en derechos humanos para lograr unos procesos de resocialización exitosos con las personas que se

encuentran privadas de la libertad con ocasión a la comisión de delitos en torno del conflicto armado en el país.

Al implementar las líneas de intervención psicosocial a partir de la educación en derechos humanos, se contribuye de manera positiva con la búsqueda de una paz estable y duradera, para ello, se hace necesario realizar el análisis dentro de un centro penitenciario, siendo probable realizarlo en el Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario (EPMSC) el Diamante de la ciudad de Girardot “Cundinamarca”, esto con el fin de evidenciar de primera mano las falencias en la aplicación e implementación de las líneas de intervención, y lograr formular una propuesta para la reestructuración de las mismas a través de estrategias interdisciplinarias que respondan a las necesidades de la población atendida y contribuir de una manera exitosa con la búsqueda de una paz estable y duradera.

Metodología

En concordancia con el modelo pedagógico de UNIMINUTO se adoptó la metodología de investigación con enfoque praxeológico a fin de realizar un ejercicio académico respecto de los procesos de educación en Derechos Humanos aplicado a un ejercicio de análisis de la rehabilitación de los internos del Centro penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad “El Diamante” del municipio de Girardot “Cundinamarca”

La política criminal en Colombia es concebida en dos dimensiones, desde las cuales no solo se busca la protección de aquellas personas que fueron víctimas de una conducta punible, sino que también procura la protección de los derechos de los victimarios; en ese orden de ideas, se programaron una serie de visitas al EPMSC el Diamante de Girardot, con estudiantes de

Trabajo Social que cursaron la materia de derechos humanos a fin de observar la manera como se ejecutan las líneas de intervención psicosocial que procuran la resocialización de los internos, lo que permitió a los estudiantes asimilar de manera práctica el impacto generado en ellos; lo cual visto desde la perspectiva praxeológica es el *ver*; ejercicio en el que nos encontramos reforzando conceptos, al analizar la coherencia entre las líneas y la formación disciplinar, lo que nos permitirá absolver las dudas que surjan al respecto, contribuyendo a la estructuración de propuestas propias respecto a la finalidad y objetivo de resocialización; con lo que se agotaría la fase del *juzgar*.

Por otra parte es fundamental el estudio a profundidad de los Lineamientos de Atención Psicosocial 2017 del INPEC, la misma Declaración Universal de los Derechos Humanos, los lineamientos de la política criminal colombiana y lo pertinente a trabajo social para la intervención propia del método de caso, a fin de que los estudiantes adquirieran las herramientas necesarias para contribuir con la búsqueda de estrategias y mecanismos idóneos para garantizar una resocialización exitosa (*fase del actuar*); posterior a ello, el equipo de trabajo reflexionara respecto de la importancia que conlleva un proceso de resocialización exitoso con los actores del conflicto que se encuentren condenados y privados de la libertad lo que permitirá diseñar nuevas estrategias de intervención a fin de contribuir con el objetivo primordial que es la Paz. (*devolución creativa*).

Resultados

La consecución de la paz en Colombia requiere labrar caminos en los ámbitos jurídico, político, social y económico; pues no basta con la celebración de acuerdos como el que se dio con el grupo guerrillero de las Farc en la Habana "Cuba"; para alcanzar una paz estable y duradera es indispensable tener en cuenta la normatividad jurídica que da el sustento legal a todas aquellas políticas que se trazan con este objetivo; siendo el artículo 22 de la constitución el que le da su

mayor fundamento: *“La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”* así las cosas siendo este un derecho fundamental el Estado colombiano tiene el deber constitucional de garantizarlo; por lo que el resultado esperado gira en torno a implementar y ejecutar las líneas de intervención psicosocial utilizadas por el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC), en donde los estudiantes adquieren elementos teóricos, conceptuales y metodológicos bajo una nueva óptica de Educación en Derechos Humanos, permitiendo a futuro contribuir eficazmente con la resocialización de las personas privadas de la libertad por la comisión de delitos con ocasión al conflicto armado del país.

Es importante tener en cuenta que la ley 599 de 2000 o Código Penal Colombiano en su artículo 4 describe las funciones de la pena. *“La pena cumplirá las funciones de prevención general, retribución justa, prevención especial, reinserción social y protección al condenado. La prevención especial y la reinserción social operan en el momento de la ejecución de la pena de prisión”*; en el cual el curso de derechos humanos se constituye como un escenario donde los programas de las ciencias sociales contribuyan de manera efectiva con la reinserción social, lo cual hace parte del fin de la pena y que por supuesto debe ser puesta en marcha de manera diferencial para el caso de las personas privadas de la libertad por condenas relacionadas a delitos en el marco del conflicto armado.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Teniendo en cuenta que la misión de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, tiene como uno de sus fundamentos el *“Contribuir, con nuestro compromiso y nuestro testimonio, a la construcción de una sociedad fraterna, justa, reconciliada y en paz”* la cátedra de Derechos Humanos pretende propiciar las herramientas necesarias a los estudiantes de Trabajo Social para

que a partir del ejercicio realizado en el EPMSC el Diamante de Girardot se logre contribuir de una manera efectiva con esa sociedad justa, reconciliada y en paz, pues el lograr acceder directamente a la ejecución de las líneas de intervención psicosocial, apropiándose de los mecanismos, herramientas y políticas encaminadas a la restitución de los Derechos Humanos vulnerados a los victimarios del conflicto armado, permitirá que se fortalezcan las competencias académicas de los estudiantes, asegurando un componente adicional que se evidenciara en el ejercicio profesional del trabajador Social.

Referencias

Corte constitucional, Sala Tercera de Revisión, T153, 1998

Colombia, Constitución Política de Colombia, 1991., Colección códigos básicos, 2008

Colombia, Códigos de procedimiento penal: Ley 906 de 2004 - Ley 600 de 2000, Colección códigos básicos, 2008, 7a

Aplicaciones del aprendizaje significativo a la experiencia turística

Carlos Martín Carbonell Higuera¹⁶ Jorge Alexander Mora Forero¹⁷

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje con Estudio de Casos

Programa en el que desarrolla la experiencia: Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras.

Curso(s) en que realiza la experiencia: Introducción a las Actividades Turísticas y Hoteleras, Patrimonio Cultural, Recreación y Tiempo Libre, Geografía Turística Nacional.

Resumen

Las prácticas pedagógicas innovadoras que se van a realizar constituyen el fundamento metodológico del proyecto de investigación “Aplicaciones del aprendizaje significativo a la experiencia turística a partir de un análisis comparado de casos”. Esta práctica intentará analizar a la luz de las teorías educativas las distintas formas que adquiere la experiencia turística en su relación con la noción de “experiencia significativa” mencionada por la OMT “El turismo sostenible debe reportar también un alto grado de satisfacción a los turistas y representar para ellos una experiencia significativa, que los haga más conscientes de los problemas de la sostenibilidad y fomente en ellos unas prácticas turísticas sostenibles”, la cual se halla en estrecha relación con la noción de “aprendizaje significativo” Los estudios de caso se realizan con base en procesos etnográficos, instrumentos privilegiados para la exploración de la noción de “experiencia significativa” sobre el terreno.

Palabras clave: aprendizaje significativo, experiencia, pedagogía, educación, turismo.

¹⁶ Profesor medio tiempo Sede UVD- carlos.carbonell@uniminuto.edu

¹⁷ Profesor tiempo completo Sede UVD- jorge.moraf@uniminuto.edu

Objetivo de la práctica pedagógica

Efectuar un reconocimiento del territorio a partir de un viaje turístico, como parte de los componentes integrados a los cursos de Patrimonio Cultural, Recreación y Tiempo Libre y Geografía Turística Nacional.

Realizar un análisis comparado de casos a partir de la aplicación de un proceso etnográfico en salidas pedagógicas turísticas que permita una exploración teórico-conceptual orientada a profundizar en la relación entre las nociones de “aprendizaje significativo” y “experiencia turística”.

Fundamentación teórica

El marco teórico conceptual de esta práctica se realiza por medio de la relación de los temas de capital humano y desarrollo humano (Escuela de Chicago, neoliberalismo), así como las referentes a la noción de capital social. Esta temática nos lleva directamente al tema de la salud, la educación y el buen vivir como parte fundamental de las dinámicas del desarrollo humano, social y comunitario, en las cuales tiene participación la actividad turística. Allí se abre el espectro teórico-conceptual para adentrarnos en una revisión profunda sobre los principales autores de las ciencias de educación, y lo que pueden tener para decirnos en relación con este tema.

Interesa principalmente en el campo de las ciencias de la educación la escuela del aprendizaje significativo en Ausubel, Novak y Hanesian (2009), en torno a la cual gira sin duda la noción de “experiencia significativa” que hace curso hoy en día en la investigación sobre el turismo (OMT, 2018). Es así como las nociones de “experiencia” y “aprendizaje significativo” se conjugan en la reflexión sobre las prácticas y representaciones del turismo.

Se busca una aplicación teórico-conceptual de los planteamientos de Ausubel, Novak y Hanesian para integrar a ellos la actividad turística desde una perspectiva experiencial, significativa y existencial, vinculada a las dinámicas del desarrollo (2009).

Es evidente que en este sentido la noción de “experiencia” juega un papel central, y también se llevará a cabo una revisión a profundidad de los principales fundamentos conceptuales de esta noción (Uriely, 2005; Larsen, 2007).

Metodología

Esta práctica se plantea desde la perspectiva epistemológica del pensamiento complejo (Morín, 1996), el cual parte de una comprensión holística, transversal, transdisciplinar y multidimensional de la realidad (Carbonell, 2010). Esta comprensión holística tiene lugar a partir de dos procesos metodológicos fundamentales: los estudios de caso y la etnografía.

La metodología de estudios de caso es presentada desde diversas aproximaciones (Stott y Ramil, 2014; Martínez, 2006). Asimismo, la metodología etnográfica se concibe como un proceso en el seno del cual se ponen en aplicación una diversidad de estrategias y herramientas metodológicas (Velasco y Díaz de Rada, 2006). En este sentido, resulta fundamental el análisis de la “experiencia turística” a la luz de estas estrategias metodológicas, en el marco de las cuales se espera realizar tres trabajos de campo relacionados con las salidas pedagógicas de los estudiantes de la UNIMINUTO, encuestas, entrevistas, videos, fotografías y otro tipo de herramientas pertinentes.

Los estudios sobre educación en turismo suelen centrarse en las actividades educativas relacionadas con la oferta de servicios turísticos. No obstante, resulta fundamental y necesario centrar la atención sobre los actores que componen la demanda de estos servicios, es decir, los

turistas-consumidores, así como sobre las comunidades locales receptoras y sus acciones en los escenarios de la experiencia turística. Las actividades educativas ligadas a la experiencia suponen el desarrollo de una serie de metodologías “por fuera del aula” que servirán para mejorar y cualificar los procesos de prestación de servicios a los turistas, y proporcionar a los estudiantes una aproximación más directa y vivencial al viaje como forma de conocimiento del mundo.

Se realizaron tres salidas de campo en donde se abordarán los diversos aspectos de la experiencia turística entre los estudiantes de los cursos participantes, desde una perspectiva antropológica, sociológica, psicológica y cultural. Esto se logrará a partir de la aplicación de las distintas herramientas de la investigación etnográfica (entrevistas, encuestas, fotografías, videos) a la experiencia social del viaje turístico.

Resultados

Los resultados esperados permitieron evidenciar los impactos del viaje turístico entre los participantes a las salidas pedagógicas, expresados en una relación “antes del viaje/después del viaje”, o entre el “viaje imaginado” y el “viaje real”, que dará lugar a los resultados en relación con las diferencias entre el aprendizaje de un territorio/destino a partir de las metodologías “de aula” y aquellas que se realizan o aplican “por fuera del aula”. Es importante analizar los resultados del proceso de “incorporación” de las experiencias de los “estudiantes-viajeros” o “estudiantes-turistas”, sus formas de interiorización, de creación de imágenes e imaginarios interiores e íntimos, sus formas de socialización y la manera como las estrategias de comunicación cultural en el marco de la experiencia turística (guianza por los lugares, señalética, observación del paisaje, actividades de relación con el entorno eco sistémico) se van integrando a la memoria intelectual y corporal de quienes realizan un proceso de exploración por los distintos lugares que componen un

itinerario de viaje, hasta formarse una “idea o imagen de conjunto” sobre los territorios y lugares de destino. Se evidenció que los estudiantes logran un mayor aprendizaje por fuera del aula, debido a que el territorio permite una “experiencia turística”, que responde a los conceptos de aprendizaje significativo por medio de la experiencia significativa.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

El impacto sobre los estudiantes es altamente positivo, se logró comprobar los beneficios que reporta el reconocimiento de un territorio real, en relación con el conocimiento que se pueda obtener del mismo por la vía de los libros, los mapas, las imágenes o las charlas impartidas en las aulas. Las salidas pedagógicas siempre constituyen una experiencia enriquecedora si se dotan de herramientas formativas que relacionan los aspectos geográficos, históricos, culturales, sociales, económicos y políticos de un territorio con las dinámicas propias de la actividad turística, así como el conocimiento integral de un destino. Esta relación entre el turismo en tanto experiencia educativa, con los territorios en los cuales se ponen en juego las prácticas y representaciones asociadas al viaje, lleva a una reconfiguración del sistema auto eco organizado del turista-consumidor que lo lleva a la vivencia de una experiencia de la alteridad social y territorial transformadoras de su propia subjetividad. Además, se logró un alto grado de motivación en los estudiantes.

Referencias

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F. México: Trillas.

- Carbonell, C. (2010). *Metodología del pensamiento complejo aplicada a la investigación en turismo*. Bogotá, D.C., Colombia: paper.
- Larsen, S. (2007). "Aspects of a psychology of the tourist experience". En: *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*. 7:1, 7-18. Stockholm, Sweden: Routledge. Pp. 7-18.
- Martínez, P. (2006). "El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica". En: *Pensamiento y Gestión*. 20. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. Pp. 165-193.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OMT (2018). *Tourism and culture synergies*. Madrid, España: OMT.
- OMT (2018). *Sustainable Development of Tourism*. Recuperado de: <http://sdt.unwto.org/es/content/definicion>.
- Stott, L. y Ramil, X. (2014). *Metodología para el desarrollo de estudios de caso*. Madrid, España: UPM.
- Uriely, N. (2005). "The tourist experience: conceptual developments". En: *Annals of Tourism Research*. 32,1. Pp. 199-216.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

El Fototrampeo, herramientas tecnológicas para medir nuestra Biodiversidad

Esperanza Sepúlveda Rojas¹⁸

Técnica didáctica utilizada: aprendizaje basado en investigación

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en Educación Básica. Enf. en Ciencias Naturales y Educación Ambiental - UVD

Curso(s) en que realiza la experiencia: Biología Animal, Fundamentos de Investigación

Resumen: La presente práctica pedagógica se basa en la implementación de herramientas tecnológicas para la enseñanza de las ciencias naturales a través del *Fototrampeo* como método de medición de biodiversidad e identificación de fauna silvestre, esta técnica no invasiva utiliza cámaras trampa automatizadas con sensores de movimiento. La experiencia se llevó a cabo con los estudiantes de las asignaturas Biología animal y Fundamentos de investigación, por medio de prácticas de campo y muestreos realizados en el Agroparque Sabio Mutis. Como resultado se registraron individuos de las especies *Cerdocyon thous* (*Zorro cangrejero*), *Sciurus granatensis* (*Ardilla cola roja*), *Aramides cajanus* (*Chilaco cola negra*), *Zenaida auriculata* (*Torcaza*), *Rodentia Mus* (*Ratón silvestre*). Esta práctica enriquece el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, ya que permite poner en práctica saberes relacionados con la investigación, la biodiversidad y la educación ambiental por medio de la convergencia de la didáctica y la tecnología en la formación profesional.

Palabras clave: fototrampeo, biodiversidad, fauna silvestre, enseñanza de las ciencias, herramientas tecnológicas.

¹⁸ Profesora tiempo completo Sede UVD- esepulvedar@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

El objetivo de la práctica pedagógica es implementar herramientas tecnológicas para la enseñanza de las ciencias naturales a través del Fototrampeo como método de medición de biodiversidad e identificación de fauna silvestre. Lo anterior permite al estudiante desarrollar competencias interpretativas y comunicativas con el fin de argumentar procesos biológicos relacionados con la conservación determinando la importancia del conocimiento de la biodiversidad para los procesos de educación ambiental, así mismo permite instruir a los estudiantes en técnicas y metodologías de investigación, registro y monitoreo de fauna silvestre. La práctica propende a orientar el desarrollo profesional de los estudiantes hacia la capacidad de reconocer la existencia de un mundo natural en constante cambio y la consciencia de mantener una dinámica ambientalmente sustentable.

Fundamentación teórica

Uno de los conflictos socioecológicos que han suscitado mayor interés mundial en esta década es la pérdida de la biodiversidad como consecuencia de actividades antrópicas, ya sea de manera directa (sobreexplotación) o indirecta (alteración del hábitat), razón por la cual es prioritario dirigir mayores esfuerzos hacia programas de conservación de especies y ecosistemas. La base para un análisis objetivo de la biodiversidad y su cambio reside en su correcta evaluación y monitoreo, dichos estudios a su vez son la base del conocimiento para la formulación de programas de educación ambiental como alternativa para la resolución de diversos conflictos como la sobreexplotación de especies, la cacería y el tráfico de fauna silvestre.

La metodología del Fototrampeo es utilizada en diversos campos como el de la investigación de la fauna silvestre, el control de especies o la educación ambiental. Esta es una

actividad en auge debido a la reciente incorporación y abaratamiento de diversas tecnologías aplicadas a equipos fotográficos automatizados como los sensores de movimiento, las cámaras digitales, las tarjetas de memoria compacta, los flashes de infrarrojos, las baterías de larga duración, etc.

Estos equipos autónomos pueden ser colocados en lugares remotos durante varias semanas, incluso meses, sin tener que realizar mantenimiento alguno, lo que se configuran como un recurso para la investigación de incomparable utilidad. Las imágenes que están proporcionando estos equipos permiten conocer no solo la presencia de algunas especies, sino obtener estimas de su frecuencia y densidad, así como la identificación de individuos a través del diseño del pelaje, las manchas de identificación, etc. lo cual proporciona a los investigadores una información muy valiosa.

Recientemente las cámaras trampa se han vuelto una herramienta muy útil para el muestreo y monitoreo de poblaciones de especies de carácter críptico o raras, debido a que permiten ampliar observaciones de las especies en el tiempo y el espacio sin interferir con su conducta (Lynam, 2002; Karanth y Nichols, 2002; Karanth et al. 2004a; Silver, 2004; Kays y Slauson, 2008), generando así información muy valiosa sobre la biología y ecología de estas especies, que de otra manera sería más difícil de obtener con métodos tradicionales.

Los estudios científicos sobre fauna silvestre que utilizan estas herramientas tecnológicas han aumentado en los últimos años de manera considerable. Con base en las revistas incluidas en el Institute for Scientific Information (ISI) puede verse que desde 1990 se han publicado cuando menos 71 artículos que utilizan trampas-cámara. A pesar de que las trampas-cámara han estado disponibles desde principio del siglo XX (Cuttler y Swann, 1999) su utilización en inventarios de fauna silvestre y en investigación ecológica es relativamente reciente. A partir de estos estudios,

las trampas-cámara han sido utilizadas para documentar y estudiar la depredación en nidos de aves, la dieta, los patrones de actividad de diversas especies, así como para registrar la presencia de ciertas especies en un área determinada (Cutler y Swann, 1999).

El fototrampeo es una técnica respetuosa que evita las molestias a la fauna silvestre, reduciendo al máximo la presencia humana y la intervención en el territorio. Las cámaras trampa en estudios poblacionales de mamíferos es una herramienta confiable y no invasiva (Silveira et al. 2003, Monroy Vilchis et al. 2009), que contribuye a su estudio y ofrece ciertas ventajas en comparación con otros métodos como el trampeo directo y la telemetría, ya que estos últimos son más costosos, proporcionan un reducido número de registros, además de que alteran el comportamiento de los individuos (Krausman 2002). Solo hasta hace poco las trampas fotográficas fueron empleadas seriamente para realizar inventarios de fauna silvestre, investigación ecológica, proyectos de educación ambiental y en este caso enseñanza de las ciencias naturales.

Metodología

La práctica pedagógica de Fototrampeo se llevó a cabo en el Agroparque Sabio Mutis ubicado en Tena, Cundinamarca. Se realizó trabajo de campo durante dos días, instalando 11 cámaras trampa Bushnell bajo el diseño básico de muestreo *simple random*. La práctica se dividió en cuatro fases que se describen a continuación:

Fase 1. Taller teórico – práctico: Se hace una introducción y contextualización a los estudiantes acerca de los métodos para la medición de la biodiversidad y su importancia, especificidades acerca del fototrampeo y el manejo de las cámaras trampa, las cuales son manipuladas y ensayadas antes de su instalación.

Fase 2. Preparación de cebos o atrayentes: Los estudiantes elaboran diversos cebos o atrayentes para cada uno de los sitios de instalación de las cámaras trampa, estos cebos estuvieron compuestos por frutas (chontaduro, banano, manzana, mango, piña, mango biche), mazorca, sal mineralizada con agua, conejina, masmelos, atún, sardinas en tomate, huevos, manteca de cerdo, mantequilla de maní y avena en hojuelas.

Fase 3. Instalación de cámaras trampa: Se conforman grupos de trabajo y se asigna un equipo de fototrampeo a cada uno de estos. Los grupos se dividen en diferentes zonas del área de estudio preferiblemente con alta densidad vegetal y lejanas al tránsito de público, las cámaras trampa son instaladas en puntos fijos a una altura no mayor de 40 cm sobre el nivel del suelo.

Fase 4: Revisión de cámaras trampa y análisis de la información: Después de aproximadamente 24 horas se procede a desinstalar las cámaras para hacer la respectiva revisión de las imágenes capturadas. El procesamiento y análisis de la información se realiza con el software NAIRA III especializado en fototrampeo, de uso gratuito y disponible en línea, reconociendo las características morfológicas y taxonómicas de cada individuo hasta llegar a su identificación.

Resultados:

Como resultado de esta práctica pedagógica se registraron individuos de las especies *Cerdocyon thous* (Zorro cangrejero), *Sciurus granatensis* (Ardilla cola roja), *Aramides cajaneus* (Chilaco cola negra), *Zenaida auriculata* (Torcaza), *Rodentia Mus* (Ratón silvestre), las cuales se relacionan a continuación



Imagen tomada por cámara de fototrampeo.



Imagen tomada por cámara de fototrampeo.



Imagen tomada por cámara de fototrampeo.



Imagen tomada por cámara de fototrampeo.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Esta práctica enriquece el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, ya que permite poner en práctica saberes relacionados con la investigación, la biodiversidad y la educación ambiental por medio de la convergencia de la didáctica y la tecnología en la formación profesional.

Referencias

- Cuttler, T.L. y D.E. Swann. 1999. Using remote photography in wildlife ecology: a review. *Wildlife Society Bulletin* 27:571-581.
- IAB Spain. 2012. Guía de escaneo móvil para marketing y publicidad códigos QR [Internet]. Disponible en: <http://www.iab-spain.net>.
- Karanth, K.U. 1995. Estimating tiger (*Panthera tigris*) populations from camera-trap data using capture-recapture models. *Biological Conservation*, 71:333-338.
- Kays, R.W. y K.M. Slauson. 2008. Remote Cameras. Pp. 110-140 en: R.A. Long, P. MacKay, W.J. Zielinski y Ray J.C. (eds.). *Noninvasive survey methods for carnivores*. Island Press. Washington D.C.
- Lynam, A. 2002. Métodos de trabajo de campo para definir y proteger poblaciones de gatos grandes: los tigres indochinos como un estudio de caso. pp. 62. En: R. Medellín, C. Equihua, C. Chetkiewics, A. Rabinowitz, P. Crawshaw, A. Rabinowitz, K. Redford, J. G. Robinson, E. Sanderson y Taber, A. (eds.). *El jaguar en el nuevo milenio: una evaluación de su estado, detección de prioridades y recomendaciones para la conservación de los jaguares en América*. Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional Autónoma de México y Wildlife Conservation Society. México.

Weckel, M., W. Giuliano y S. Silver. 2006. Jaguar (*Panthera onca*) feeding ecology: distribution of predator and prey through time and space. *Journal of Zoology* 270:25-30.

One Minute Together: English Fair United States customs

Yuli Andrea Adarme¹⁹ Juan Camilo Flórez Bolaños²⁰

Técnica didáctica utilizada: Otra (no disponible en listado inicial)

Programa en el que desarrolla la experiencia: Administración de Empresas, Administración Financiera, Administración en Salud ocupacional.

Curso(s) en que realiza la experiencia: Inglés I- II- III

Resumen

El mundo actual cada día impone nuevos retos para el desarrollo de la sociedad, uno de esos retos dentro del campo educativo se ha convertido en el aprendizaje de una lengua extranjera, con el propósito de alcanzar mejores posibilidades, bien sea para la consecución de un trabajo, para poder realizar viajes o para el enriquecimiento de su vida cultural y social. La Corporación Universitaria Minuto de Dios, ha brindado a través de sus programas de formación una propuesta innovadora para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, aludiendo a diversas estrategias para que los estudiantes logren dicho aprendizaje de manera efectiva; teniendo en cuenta lo anterior, se desarrolló la “*primera feria cultural en inglés*”, evento en el cual se evidenciaron diversas participaciones por parte de los estudiantes con el objetivo principal de mejorar su competencia comunicativa a través de la implementación del aprendizaje cooperativo donde cada grupo realizo actividades muy creativas y de forma contextualizada.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, feria, inglés, competencia comunicativa, habilidad oral, contexto autentico.

19 Profesora tiempo completo Centro Regional Pasto- yadarme@uniminuto.edu.co, andreaestefy@yahoo.es.

20 Profesor tiempo completo Centro Regional Pasto- jflorezbol1@uniminuto.edu.co, jflorez313@gmail.com.

Objetivo de la experiencia

La habilidad oral es considerada una de las más relevantes dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés, sin embargo, su práctica en el aula de clases es muy escasa ya que se hace mayor énfasis en el aprendizaje de estructuras gramaticales, vocabulario, ejercicios de lectura y escritura lo cual en muchas ocasiones se torna aburrido y monótono para el estudiante ya que no se cuenta con la oportunidad de comunicarse efectivamente en este idioma. De ahí, la necesidad de implementar la primera feria cultural en inglés como una estrategia que permitiera fortalecer la habilidad oral y brindara a los estudiantes la oportunidad para aplicar y vivenciar sus aprendizajes a través de diversas actividades que enmarcaron las características socioculturales del país escogido Estados Unidos en contextos más interactivos y auténticos y así fortalecer el trabajo cooperativo dentro de la asignatura y poder articular diferentes estrategias de aprendizaje creativo, innovador y dinámico.

Fundamentación teórica

La habilidad de hablar es uno de los componentes básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras ya que brinda a los estudiantes la oportunidad de mantener una conversación exitosa y de ejecutar una buena interacción sin embargo, una de las frustraciones de los estudiantes es que pasan mucho tiempo estudiando inglés pero no logran hablarlo fluidamente; es por esto, que hoy en día es de suma importancia impartir actividades que den trasfondo al habla, de acuerdo a Richard (2006) se da por hecho que al usar un lenguaje comunicativo se insta a ver implícito en él, la competencia comunicativa, la cual así mismo encierra los tipos de competencias sociolingüística, gramatical y discursiva. Por su parte Thornbury (2005) define la habilidad oral como una parte integral de la vida cotidiana de la persona. Además, argumenta que el proceso de

hablar con fluidez un idioma extranjero implica conocimiento de vocabulario, gramática y pronunciación.

Nunan (2003) propuso algunos principios para el diseño de técnicas de enseñanza del habla. El primero es el reconocimiento de las diferencias entre el contexto de la segunda lengua y la lengua extranjera. El segundo es brindar a los estudiantes la oportunidad de practicar su fluidez y precisión de la lengua, aspectos que son altamente importantes en el habla. El tercer principio consiste en dar la posibilidad a los estudiantes de trabajar en grupos, y el rol del docente en cuanto a participación no es dominante pues solo debe encargarse de retroalimentar. El cuarto es la planeación de diversas tareas que permitan involucrar la negociación de significados y el último principio es el diseño de actividades de práctica en el habla tanto interactivo como transaccional.

En congruencia a lo anteriormente mencionado y teniendo en cuenta la importancia y la necesidad de mejorar en los estudiantes la habilidad oral se hace necesario la implementación del aprendizaje cooperativo, siendo este una técnica de gran utilidad ya que permite despertar la participación de los estudiantes y motivarlos en la ejecución de diversas actividades tanto dentro como fuera del aula en un ambiente agradable y en contextos reales.

El aprendizaje cooperativo comprende diferentes técnicas y métodos de enseñanza mediante las cuales se motiva a los estudiantes a trabajar en pequeños grupos de manera eficaz en actividades de tipo académico (Slavin, 1995). De manera similar Johnson & Johnson (1998) exponen que el aprendizaje cooperativo hace alusión al trabajo en grupos con el objetivo de maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros a través de una determinada actividad con la finalidad de alcanzar un objetivo en común. El objetivo principal es apreciar el trabajo en grupo en lugar del trabajo individual de esta manera se logra una mayor motivación y se genera

una ayuda mutua en el desarrollo de actividades de ámbito académico donde cada participante se siente comprometido en cada una de las etapas de la actividad creando así un ambiente de responsabilidad donde se genera un aprendizaje auténtico y significativo.

Una gran cantidad de estudios sobre el impacto del aprendizaje cooperativo señalan que este método mejora las habilidades orales en inglés de los estudiantes (Pattanpichet, 2011). Además, Johnson, Johnson, & Smith (2006) indican que el trabajo cooperativo permite un aprendizaje en equipo mediante el apoyo mutuo, la interdependencia, la responsabilidad individual, la interacción y promueve habilidades interpersonales y sociales de esta manera el estudiante adquiere el rol principal dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje y el docente se convierte en un facilitador, guía y consejero (Cowie H, 1994).

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia (Metodología)

Actividades de planeación y organización.

Preparación para la feria.

Los estudiantes de los niveles de inglés I- II-III y docentes encargados de esta área definen los objetivos de aprendizaje para la feria, se establecen horarios y días de ensayo para la preparación de las actividades a desarrollar recalcando la necesidad de fortalecer actitudes de gran importancia tales como la responsabilidad, el compromiso, la creatividad y promover el trabajo cooperativo ya que es un proceso que fortalecerá el trabajo de los grupos participantes para así poner en práctica su producción oral en el idioma meta.

Durante esta etapa se llevó a cabo una investigación por parte de estudiantes frente a todo lo relacionado con la cultura de Estados Unidos país que fue escogido por ser uno de los más importantes de la cultura anglosajona.

Conformación de grupos y asignación de roles.

Para la conformación de grupos se tuvo en cuenta habilidades y afinidades de los estudiantes, se les designó los diferentes temas a trabajar sobre la cultura estadounidense entre los cuales se encontraron: gastronomía, deportes, personajes famosos, bailes, días feriados, entretenimiento entre otros. Posteriormente, se presentó una propuesta creativa para su socialización en la feria usando como vehículo de comunicación el idioma inglés.

Dentro de los grupos, a los estudiantes se les asignó roles específicos para garantizar una mejor interacción y comunicación entre los miembros del grupo y realizar el proyecto de manera organizada y así lograr un óptimo resultado en la presentación final.

Categorías y actividades durante el evento.

Exhibición en stand.

Correspondió al espacio donde los grupos expositores realizaron su presentación y exposición frente al jurado, estudiantes y público en general sobre el proceso, los resultados, la innovación y la creatividad de su actividad relacionada al país escogido.

Acto cultural.

Dentro del acto cultural los estudiantes participaron a través de bailes, dramatizaciones, canciones y un noticiero creado por ellos mismos; los estudiantes pudieron dar a conocer sus

habilidades artísticas y el buen uso del idioma lo cual apunto al fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Evaluación y reflexión.

Es importante destacar que el docente desempeñó un papel de facilitador durante todas las etapas motivando a los estudiantes, supervisando el trabajo y evaluando el rendimiento grupal. De igual manera se animó a los estudiantes en cada grupo a reflexionar sobre sus interacciones para identificar posibles mejoras para la siguiente feria.

Resultados

Un gran beneficio que resultó del trabajo cooperativo durante la realización de la feria cultural en inglés es que los estudiantes al trabajar en equipos crearon una atmósfera propicia para el aprendizaje lo cual fomento no solo la interacción grupal sino la responsabilidad individual y el desarrollo de habilidades sociales que involucró la construcción de confianza, el liderazgo, una comunicación asertiva, la resolución de problemas y la toma de decisiones dentro del grupo. En otras palabras, los estudiantes aprendieron a trabajar juntos como una unidad para alcanzar su objetivo común; desarrollando de esta manera actitudes positivas, mayor autoconfianza y aumentar su motivación por el aprendizaje del inglés.

Según observación realizada después de la ejecución de la feria; se puede evidenciar que los estudiantes dentro de un entorno de aprendizaje cooperativo pueden practicar el inglés oral en circunstancias de comunicación de la vida auténtica, lo que favorece el uso de diversas funciones del lenguaje. Al conocer los beneficios del aprendizaje cooperativo en la asignatura de inglés se ha empezado a llevar a cabo actividades, tales como la discusión grupal, el juego de roles,

el debate, dramatizaciones ayudando a los estudiantes a hablar con fluidez, a mejorar la pronunciación, a reforzar el uso de diversas expresiones y vocabulario optimizando de esta manera su rendimiento académico y motivación al trabajar en actividades de su interés.

En la primera feria de Inglés se pudo constatar que enseñar una lengua desde este tipo de actividades tiene como meta fundamental que los estudiantes la utilicen con la oportunidad de adquirir conocimientos a través de ella, de exteriorizar e interpretar ideas, de interactuar con el medio y apropiarse de la cultura extranjera como también tener en cuenta la propia.

Impacto

La primera versión de la feria se llevó a cabo en noviembre del año 2017, donde hubo participación de los estudiantes de los distintos niveles de inglés en pregrado; quienes tuvieron a cargo trabajar en equipo para aportar diferentes ideas y temáticas para desarrollar la Feria. Cabe resaltar, que el país invitado del año 2017 fue Estados Unidos; de esta forma los estudiantes fomentaron escenarios en donde se empleaban aspectos culturales y sociales propios del país norteamericano. El impacto en la comunidad educativa fue muy positivo debido a que esta actividad innovadora dentro del currículo, buscó fortalecer la inmersión de los estudiantes en el idioma a través de las distintas actividades que se exhibieron en la Feria. El despliegue de actividades (stands temáticos, actos culturales) fortaleció el uso del idioma y mejoro la competencia comunicativa oral de los estudiantes así; se promovió en los ellos un gusto reflexivo por el idioma, el cual es considerado mundialmente como una herramienta para alcanzar un mejor posicionamiento profesional y proveer la percepción de que el inglés en la actualidad es realmente muy importante para sobresalir en los ambientes educativos y profesionales.



Figura 1 Modelo praxeológico

Referencias

- Cowie, H. (1994). *Co-operative group work: a perspective from the U.K.* International Journal of Educational Research.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2006). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1998). *Cooperative learning and social interdependence theory: Theory and research on small groups*. New York: Plenum Press.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching Today*. New York: McGraw Hill Education.
- Pattanpichet, F. (2011). *The Effects of using collaborative learning to enhance students' English speaking achievement*, Journal of College Teaching & Learning.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking* (J. Harmer ed.). Pearson: Longman.

El aprendizaje cooperativo, estrategia en el diseño de *guías de orientación pedagógica* para la atención de la práctica de diversidad e inclusión en el aula de primera infancia

Yasmin Flórez Guzmán ²¹

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Colaborativo

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en Pedagogía Infantil CR Barranquilla.

Curso(s) en que realiza la experiencia: Atención a la Diversidad y la Inclusión.

Resumen

A continuación, se presenta la experiencia de práctica pedagógica desde el enfoque del *aprendizaje cooperativo* y que corresponde a la sistematización de los aprendizajes que hacen los estudiantes en la asignatura para la atención a la diversidad y la inclusión de IX semestre 2017-2 y 2018-1, del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Centro Regional Barranquilla. La experiencia como instrumento, es un proceso de innovación educativa que busca generar nuevas herramientas pedagógicas, espacios de crecimiento profesional, apropiación de discurso e interacciones positivas en la construcción colectiva de conocimientos. La práctica se enmarca en la política educativa emanada del Ministerio de Educación Nacional. Metodológicamente se utilizaron los postulados de Pujolás (2008), referentes al ámbito de intervención, lo que permitió establecer algunas reflexiones importantes, tales como: la educación inclusiva requiere condiciones para su ejercicio e impacta la organización del aula y procesos enseñanza y aprendizaje, además, la experiencia abrió el camino para futuras investigaciones en el tema.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, educación inclusiva, educación, atención a la diversidad, inclusión.

²¹ Profesora tiempo completo Centro Regional Barranquilla- yflore13@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

Desde la asignatura práctica de atención a la diversidad con un enfoque de aprendizaje cooperativo, se busca que los estudiantes visualicen estrategias innovadoras e integrales, formulando guías de orientación pedagógicas que fortalezcan la atención de niños en los niveles de primera infancia en condición de discapacidad, en los Centros De Desarrollo Infantil (CDI) de las cinco localidades del distrito de Barranquilla. Por lo tanto, los propósitos de la experiencia están proyectados en primera instancia a fomentar redes de conocimiento y apoyo pedagógico entre los estudiantes, para mejorar la atención de la diversidad y la inclusión educativa, articulada con los lineamientos de primera infancia; y en segundo lugar a relacionar el abordaje de temas conexos con lo pedagógico, educación inclusiva, estrategias metodológicas y atención a la diversidad, a partir del aprendizaje cooperativo.

Fundamentación teórica

Esta experiencia se sustenta desde la teoría del *aprendizaje cooperativo*, la educación inclusiva y la experiencia del trabajo por proyectos cooperativos. Para dar alcance conceptual a los postulados de educación inclusiva, se plantea la reflexión sugerida por autores como Echeita y Ainscow (2011), quienes afirman que una de las principales problemáticas que se encuentran actualmente en el ámbito de la educación inclusiva se sitúa en precisamente en el término *inclusión*; el mismo aparece ligado en muchas ocasiones a las necesidades educativas especiales. En la misma línea investigadores como Blanco (citado por Echeita y Ainscow, 2011), han considerado que esto no debería ser así, ya que la inclusión abarca a todo tipo de estudiantes, buscando que todos tengan el derecho a las mismas oportunidades para alcanzar una educación de calidad, la cual sea incluyente y sin eufemismos.

A partir de la definición enunciada, se asume que la educación inclusiva conlleva a una reestructuración de la metodología de enseñanza y una nueva organización del aula (Ryan, 2013), por medio de la modificación de las formas tradicionales del desarrollo de guías de aprendizaje que orientan las prácticas pedagógicas que atienden la diversidad. Igualmente, se toma como proceso de enseñanza/aprendizaje, los lineamientos orientados al aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta que al participar todos los estudiantes se conseguirá una educación inclusiva en total balance (Guilles, 2014).

Por su parte, el aprendizaje cooperativo posee un doble objetivo: aprender contenidos y aprender a trabajar en equipo como un contenido curricular más, y no como un eje transversal. Es decir, los estudiantes deben adquirir de forma correcta un conjunto de habilidades sociales, que otorga el trabajo en equipo, como elemento clave para la sociedad actual que se destaca por el alto

Grado de interdependencia de sus miembros (Prenda, 2011). Una vez explorada la conceptualización del aprendizaje cooperativo, se abordarán aspectos característicos para la implementación de la iniciativa en el aula, con la finalidad de llevar un proceso educativo de calidad y eficiencia.

A continuación se desarrollan algunos conceptos de soporte a tener en cuenta como parte de la Experiencia:

Interdependencia positiva: se alcanza cuando los miembros del equipo son conscientes que no pueden alcanzar el éxito, sin lo que hacen sus compañeros. Éstos deben valorar la importancia de su aportación al grupo, así como sus acciones, dado que el trabajo individual va a afectar directamente el éxito o al fracaso de los demás. Se tiene en cuenta que la interdependencia positiva es una condición necesaria, pero no suficiente (Tran, 2014).

Responsabilidad individual y grupal: cada miembro del grupo asume la responsabilidad de completar su tarea, por lo que no pueden permanecer como elementos pasivos en el aprendizaje grupal. Por lo tanto, es necesario tener claro que el trabajo en grupo va a ayudar a cada estudiante a construir individualmente su aprendizaje, del cual es el único responsable. En los grupos de aprendizaje cooperativo, las tareas deben estar bien definidas y estructuradas de manera que se asegure el aprendizaje de todos los estudiantes, y no haya miembros pasivos que se aprovechen del trabajo de los demás (Tran, 2014).

Interacción cara a cara: es imprescindible que los componentes del grupo interaccionen entre ellos y exista discusión directa entre los miembros, con la finalidad de completar las tareas y contribuir, desde la perspectiva del esfuerzo personal al colectivo. En tal sentido Traver y Rodríguez (2011), afirman que estas situaciones surgen cuando los miembros del equipo interactúan, hablan antes de realizar la tarea y se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de realizarla; cuando los miembros del equipo se ayudan entre ellos y cuando estos se animan mutuamente los estudiantes aprenden a ver las situaciones y problemas desde otros puntos de vista.

Metodología

Expuestos los aspectos más relevantes de la teoría de aprendizaje cooperativo, se analizan, desde el punto de vista metodológico, las condiciones necesarias para poner en marcha este tipo de aprendizaje en el aula. Para ello, se examinan los distintos ámbitos de intervención, propuestos por Pujolás (2008) donde, a través de diferentes actuaciones, se transforma de manera paulatina la estructura de actividad del aula tradicional para convertirse en un espacio más cooperativo.

En primer lugar, Pujolás (2008) propone el ámbito de intervención A, el cual incluye todas las acciones relacionadas con la cohesión de grupo, en éste se trazan reflexiones individuales, momentos de sensibilización en temas relacionados a la atención de la diversidad en el aula, apropiación conceptual de la normatividad internacional, nacional y local de inclusión educativa y actividades lúdicas integradoras trabajadas cooperativamente con interdependencia positiva.

En segundo lugar, el ámbito de intervención B, el cual abarca las acciones llevadas a cabo para convertir el trabajo en equipo en un recurso para enseñar, en este espacio se toman los diagnósticos de contexto, los estudios de caso, las lecturas colectivas de textos relacionadas con las Necesidades Educativas Especiales (NEE), para la organización de equipos conduciendo a la construcción colectiva de saberes relacionados con la educación inclusiva. Por último y, en tercer lugar, propone el ámbito de intervención C, que abarca todas las acciones relacionadas con el trabajo en equipo como un contenido curricular más, por lo tanto, cada equipo selecciona una estrategia metodológica para articular con las actividades rectoras y así diseñar actividades que sean pertinentes para la atención de los niños y niñas.

Resultados

Desde la práctica pedagógica de atención a la diversidad, cada estudiante interactúa y se enfrenta con la realidad, permitiéndose conocer y fortalecer sus habilidades. De igual forma, desde la perspectiva de investigación formativa promovida desde la práctica, el estudiante busca información relevante que va enriqueciendo su saber, su hacer y su sentir pedagógico, científico y humanístico, logrando la producción de procesos innovadores de enseñanza y de aprendizaje en el aula, de modo que paralelamente al desarrollo de competencias educativas, genere espacios para la observación y la indagación, en este sentido, la práctica profesional pedagógica de atención

a la diversidad, es el escenario donde el maestro en formación dispone de todas sus competencias, habilidades, saber disciplinar y académico, como un espacio de encuentro con su real vocación profesional.

Como parte de los resultados, el primer grupo de estudiantes del periodo 2017- 1, entrega un diagnóstico de la implementación de la inclusión educativa en los 56 Centros de Desarrollo Infantil de las cinco localidades del distrito, caracterizando las NEE presentes en las aulas, permitiendo así que un segundo grupo, realice el diseño e inserción de guías de orientación pedagógicas: *Atendiendo la diversidad y la inclusión en el aula de primera infancia*, herramienta dirigida a los agentes educativos de los CDI, que tienen en sus aulas inclusión de niños y niñas con síndrome de Down, autismo, asperger, TDHA, trastorno específico de lenguaje, hipoacusia, enfermedades raras y déficit cognitivo.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

La experiencia, logra evidenciar un gran impacto en la sensibilización y actuación de 110 estudiantes de los periodos 2017-1, 2017-2 y 2018 –1, los cuales asumen una responsabilidad individual y grupal, colocando a disposición los aprendizajes adquiridos para:

Consolidar procesos de investigación educativa articulados con el semillero del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil – INNOVEMOS - con la sub línea - Estrategias para la convivencia, la inclusión y la atención de la neurodiversidad en el aula.

Desarrollar un macro proyecto de investigación, logrando diagnosticar en 56 CDI el estado de la infraestructura, la disposición de personal y material didáctico, la percepción, capacitación y preparación de los agentes educativos, la caracterización de los niños en la

condición de discapacidad y las estrategias metodológicas utilizadas para la atención de estos niños.

Organizar el primer Foro del programa de licenciatura, titulado *Aula Inclusiva*.

Diseño e implementación de guías de orientación pedagógica en el aula de primera infancia, articuladas con las actividades rectoras, beneficiando 141 agentes educativos y 2.045 niños y niñas de los 16 CDI de la localidad sur oriente.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente Tejuelo. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Prenda, N. P. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: Revista educativa digital*, (8), 63-76.
- Pujolás, P. (2008). 9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.
- Ryan, H. (2013). The effect of classroom environment on student learning. Honors Theses, 2.
- Tran, V. D. (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 131.
- Traver, A. y Rodríguez, M. (2011). Los cuadernos de aprendizaje en grupo. Valencia: Novadors, La Xara Ediciones.

Instagram: El pretexto en el mundo de la investigación

Natalia Palacios Mazabel²²

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Investigación

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en Pedagogía Infantil CR Buga

Curso(s) en que realiza la experiencia: Epistemología y Métodos de Investigación, Electiva de Investigación

Resumen

En el programa de licenciatura en pedagogía infantil del centro regional Buga, se vienen desarrollando diversas apuestas hacia el proceso y fortalecimiento de la investigación, orientadas desde los cursos, semilleros y actividades extracurriculares en pro de formar docentes más críticos y reflexivos, capaces de atender las necesidades actuales de la primera infancia.

Se genera entonces, una propuesta pedagógica en dos asignaturas, teniendo en cuenta la necesidad de mostrar a los estudiantes, la investigación como parte de su cotidianidad. Para ello se hizo uso de la red social Instagram; proponiendo a los estudiantes conocer la estructura de un proyecto de investigación a través una imagen alusiva al tema de cada semana, realizar un texto y contraargumentar lo que el tutor proponía.

Se logró un acercamiento muy significativo al proceso investigativo que desarrollan los estudiantes, orientando 38 propuestas de investigación y favoreciendo habilidades escriturales y argumentativas de 60 estudiantes.

Palabras clave: instagram, investigación, argumentación, escritura.

²² Profesora tiempo completo Centro Regional Buga- natalia.palacios@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica pedagógica

El principal objetivo fue el de generar competencias argumentativas, reflexivas y críticas en temas actuales de educación dentro de las propuestas que se abordan en los proyectos de investigación en los cursos correspondientes a los semestres de VI y IX del programa de licenciatura en pedagogía infantil del centro regional Buga.

Además, se buscaba a través de la experiencia, definida por Larrosa (2003) “como eso que me pasa” (p. 88.), que los estudiantes interiorizaran, reflexionaran, comprendieran y argumentaran a partir de una imagen tomada de su cotidianidad, de lo que les pasaba, las problemáticas más relevantes en educación y formularán posibles propuestas para generar una transformación en estas.

Fundamentación teórica

El uso de las redes sociales en el aprendizaje universitario.

De acuerdo con Gómez, Flores y Farias (2012)

Las nuevas herramientas tecnológicas (redes sociales, blogs, plataformas de vídeo, etc.) les han dado el poder de compartir, crear, informar y comunicarse, convirtiéndose en un elemento esencial en sus vidas. Todas las aplicaciones o medios sociales, suponen la participación activa de los usuarios, convirtiéndose a la vez en productores y destinatarios. (Párr.4).

Estos autores, además resaltan que las redes sociales mueven un gran número de masas y que se han universalizado, añaden que los jóvenes las hacen parte de su cotidianidad y que generar espacios y encuentros “para intercambiar información y conocimiento de una forma rápida,

sencilla y cómoda. Los docentes pueden aprovechar esta situación y la predisposición de los estudiantes a usar redes sociales para incorporarlas a la enseñanza.” (Gómez, Flores y Farias, 2012, párr. 6). También hacen énfasis en que al usar las redes sociales y otras herramientas virtuales se tiene una implicación de “llevar la información y formación al lugar que los estudiantes asocian con el entretenimiento, y donde es posible que se acerquen con menores prejuicio” (Alonso & Muñoz, 2010, p. 350). Por su parte, De la Torre (2009) señala que

Ya no es una pérdida de tiempo para los jóvenes navegar por Internet o el uso de redes sociales, ya que están asimilando competencias tecnológicas y comunicativas muy necesarias para el mundo contemporáneo. Así, junto al uso meramente social, como espacio y vía de comunicación, información y entretenimiento; las redes poseen un enorme potencial para el ámbito educativo, habiendo evidencias de que los estudiantes presentan una actitud favorable al uso académico de las redes sociales (Cómo se citó en Berenguer, Roger, Díaz, 2014, p. 2).

El aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo es una meta a la que todos como docentes, sin importar la población que se tenga para enseñar, lleguemos de forma precisa ya que como lo plantea Gaibao (2012) este “vislumbra la adquisición de nuevos e importantes significados en el proceso de aprendizaje, siendo éstos producto de una enseñanza reveladora. La aparición de nuevos significados en el aprendiz demuestra que se ha realizado un verdadero proceso de aprendizaje significativo” (p. 21). Otros autores como Díaz Barriga (1998) sostiene que para que realmente sea significativo el aprendizaje

Este debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición

(motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje. Cuando se habla de que haya relacionabilidad no arbitraria, se quiere decir que, si el material o contenido de aprendizaje en sí no es azaroso ni arbitrario, y tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. Respecto al criterio de la relacionabilidad sustancial. (Como se citó en Gaibao, 2012, p. 21)

El aprendizaje significativo es trascendental en el proceso formativo porque es el dispositivo humano por excelencia para obtener y recolectar la inmensa cantidad de información e ideas representadas por cualquier campo del conocimiento. Ausubel, Novak y Hanesian (1978), sostienen que “el docente debe fomentar en el alumno el desarrollo de formas activas de aprendizaje por recepción, promoviendo una comprensión precisa e integrada de los nuevos conocimientos.” (Como se citó en García, 1986, p. 46)

Metodología

Para el desarrollo de esta práctica pedagógica, se establecieron tres fases en cada uno de los cursos donde fue llevada a cabo, descritas a continuación:

Fase 1: En este primer momento con los estudiantes se socializó la propuesta de llevar a cabo a través de Instagram el planteamiento de sus propuestas de investigación, se establecieron las rúbricas en conjunto, se definieron plazos para las entregas de las actividades y se hizo una inducción para los estudiantes que no conocían la red social o no tenían una cuenta, creando un perfil, enseñando también a manejar la herramienta de *Google Classroom* ya que por medio de esta se podían hacer modificaciones a los documentos en línea y a la vista de todos, esto con la finalidad de que tuvieran acceso a cada uno de los usuarios. En esta primera fase, se invitó a

docentes del programa y externos para que colaboraran en la retroalimentación de las estudiantes, explicando también la propuesta.

Fase 2: En esta fase, los estudiantes de forma individual o en grupos empezaron a subir durante cada semana, imágenes tomadas por ellos mismos con textos argumentativos cortos, correspondientes a las partes de un proyecto de investigación (problema, objetivos, justificación, antecedentes, metodología, resultados esperados). En cada semana se hacía una retroalimentación por parte del tutor o los docentes que colaboraron con el proyecto, de acuerdo a lo escrito y la imagen que tenían los estudiantes y ellos planteaban un contra-argumento o respondían inquietudes que les presentaban los tutores.

Fase 3: Finalmente, se hizo un recuento en las semanas finales de cada curso, en el que los estudiantes debían recopilar todas las imágenes y hacer un resumen con base a lo escrito a lo largo de la asignatura y plasmar la propuesta de investigación. La última clase, realizaron exposiciones sobre sus proyectos en la universidad acogiendo a toda la comunidad académica.

Resultados

Con esta práctica pedagógica, se logró desarrollar la habilidad de escritura, argumentación, reflexión y búsqueda teórica en los estudiantes, se generó un aprendizaje mucho más significativo hacia el desarrollo de proyectos de investigación, dejando a un lado la estructura rígida y difícil que generalmente establecen los estudiantes cuando se habla del tema. Durante este proceso se crearon propuestas de investigación y se establecieron las temáticas, problemáticas y antecedentes de investigación de forma escrita y se dieron a conocer los siguientes pasos para continuar con la propuesta del proyecto.

Es de resaltar que los estudiantes participaron de manera muy satisfactoria y pertinente en cada fase de la práctica pedagógica, a pesar de que al inicio se tuvieron inconvenientes con el uso de la red social, puesto que para muchos esta no era muy común, se logra cumplir no solo con el objetivo de los cursos, sino de brindar un aprendizaje basado en lo cotidiano, como lo refirió un estudiante “la experiencia estuvo cargada de mucha emocionalidad y creo que eso hace que a uno, esto no se le olvide” puesto que debían escribir sobre sus propias historias, anécdotas y casos a los que cotidianamente se encuentran expuestos y que al relacionarlos con un ejercicio académico tan estructurado como es el plantear un proyecto de investigación, logra ser mucho más consciente y arraigado a sus problemáticas reales en el tema de educación inicial.



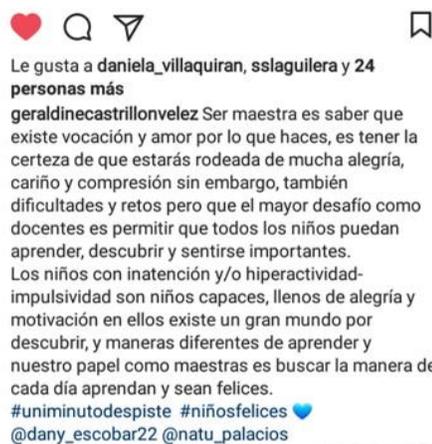
carmenr019

Comentarios

carmenr019 Los miedos son propios de la primera infancia, los cuáles, van evolucionando a un grado de madurez a medida que los niños y niñas crecen. Sin embargo, los miedos en algunos niños y niñas no hacen la transición normal y no llegan a la etapa de maduración causando efectos negativos colaterales en su comportamiento físico y psicológico, como retraimiento social y/o orinarse en la cama; estos efectos, pueden llegar a trascender a etapas posteriores afectando el normal desarrollo de los niños y niñas.

Esta investigación pretende determinar cómo los miedos a la oscuridad, los fantasmas y los monstruos afectan a los infantes, y de esta manera trabajar esta emoción desde el hogar y la escuela mediante diferentes estrategias

Le gusta a norbydaly, mafal89, mfa1 y 19 personas más



Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

El impacto generado en los estudiantes con esta práctica pedagógica, además de un aprendizaje mucho más significativo enmarcado en los procesos de investigación, se encuentra enmarcado en la visibilización de problemas en educación entre su círculo social y académico, puesto que al exponer de forma argumentativa, explícita y cotidiana las problemáticas que se dan en muchos aspectos con los niños y niñas de nuestro país, las personas allegadas a ellos se logran identificar con situaciones que en algún momento han vivido, mostrando respuestas positivas

frente a la propuesta que hacen. Además, con la exposición final, se genera curiosidad en la comunidad académica sobre el desarrollo de proyectos con la red social y otros docentes se interesan en realizar ejercicios académicos similares.

Referencias

- Berenguer, J. Roger, M. & Berenguer, A. (2014). *Redes Sociales en la educación superior*. Retrieved from <http://conferenciasiglo21.sld.cu/index.php/conferenciasiglo21/2014/paper/viewFile/565/275>
- García, J. (1986). *Simposio sobre Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular : ... ponencias, materiales curriculares y comunicaciones : Oviedo, 10-13 septiembre 1986*. [s.n.].
- Gómez, M. Roses, S. Farias, M. (2013). El uso académico de las redes sociales en universitarios. Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8030/7003>
- Larrosa, J. (2003). *Sobre la experiencia*. Retrieved from http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/2000000189863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf

Aprendizaje basado en proyectos para resolver problemas de ingeniería usando SOA

Liliana Rodríguez Amorochó²³

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje basado en proyectos

Programa en el que desarrolla la experiencia: Ingeniería de sistemas

Curso(s) en que realiza la experiencia: Diplomado de arquitectura de negocios

Resumen

La propuesta que se presenta a continuación responde a la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje que permita al estudiante formular una arquitectura empresarial para ofrecer soluciones informáticas a problemas actuales y reales. En la experiencia que se comparte en este texto, se realiza un ejercicio sobre telemedicina, se involucran todos los elementos del negocio: profesionales de la salud, instrumentación remota, centros de asistencia, pacientes, administradores y desarrolladores de servicios informáticos. El grupo se divide en grupos de cinco estudiantes a los que se les asigna una empresa de servicios informáticos. Cada empresa, debe verificar el cumplimiento de requerimientos de su módulo y establecer una posible tarifa por los servicios prestados. Al final, se realiza la integración de los microservicios en un alojamiento web gratuito de prueba y se verifica el intercambio de información entre procesos.

Palabras clave: SOA, gestión de proyectos, webservices, arquitectura empresarial, inteligencia de negocios.

²³ Profesora tiempo completo Sede Principal- liliana.rodriguez@uniminuto.edu.

Alcance

- Desarrollar una plataforma de “Telemedicina en casa”, en cuatro meses, capaz de:
- Evaluar el estado del paciente por medio del monitoreo remoto de su temperatura y de su actividad motriz.
- Evaluar el estado del paciente a partir de una encuesta diagnóstica (triage en línea).
- Emitir una alarma en caso de un estado de riesgo, dirigida a un servicio de asistencia.

Fundamentación teórica

La estrategia didáctica aplicada, se fundamenta en SOA (*Service Oriented Architecture*): “Funciones de negocio en una estructura modular en lugar de una aplicación monolítica, de forma que servicios comunes pueden ser usados por diferentes departamentos.” (Stallings, 2012, p.689).

Para el desarrollo de SOA, se requiere de la conformación de grupos que hacen las veces de procesos de negocios independientes. pequeñas empresas que requieren comunicarse.

Haciendo uso de la técnica de enseñanza aprendizaje ABP (Aprendizaje basado en proyectos), cada empresa, tiene como tarea crear un aplicativo web para prestar un servicio de negocio (Sweeney, 2010).

Al finalizar el ejercicio, las soluciones deben ser publicadas en un servicio web, que contempla los siguientes elementos:

Servicios de integración: Son servicios al interior de la organización que permiten el intercambio de información entre los diferentes procesos del negocio.

Aplicaciones de acceso a la información: Soluciones informáticas que permiten consumir la información.

Plataformas de almacenamiento: El negocio, debe contar con hardware y software que permita almacenar la información de manera segura.

Cada grupo de trabajo (pequeña organización o empresa), propone una solución y la implementa en cuatro meses. Durante el período de desarrollo, el estudiante y el docente usan los siguientes instrumentos, tomados de la gestión de proyectos (BID, 2017), a fin de dar seguimiento a las actividades:

Paquetes de trabajo: Lista de actividades que están bajo la responsabilidad de cada miembro del grupo de trabajo.

Presupuesto: Estimación de los costes de desarrollo.

Acta de constitución del proyecto: Definición de alcance.

Cronograma: Dedicación horaria y de recurso humano a cada actividad. Fechas de entrega de actividades.

Evaluación y cierre del proyecto: Validación y verificación de cumplimiento de requisitos, presupuesto y cronograma.

Una de las etapas más importante del ejercicio propuesto a los estudiantes, es el desarrollo de un prototipo, lo cual, constituye todo un reto, pues el tiempo de desarrollo se ve limitado por las actividades de conceptualización, las actividades de planeación y los ejercicios de gestión. Para reducir los tiempos de desarrollo, los estudiantes harán uso de las metodologías de desarrollo ágil, el uso de tableros de seguimiento y la asignación de roles.

Las metodologías de desarrollo ágil (Saddington,2012), emplean el concepto de sprint (reunión). En un sprint bimensual, el equipo de trabajo planea para el período de dos meses. En cada clase, se hace una reunión de quince minutos para identificar los impedimentos encontrados para cumplir con las actividades a corto plazo.

Se usan tableros de seguimiento, generalmente haciendo uso de herramientas gratuitas en línea para proveer evidencias que respalden la terminación exitosa de cada tarea.

En el ABP, es importante trabajar en equipo, por lo que, inspirados en el organigrama de una empresa de desarrollo de software, los estudiantes tendrán un rol dentro del grupo, los roles sugeridos se basan en la metodología RUP (Rational Unified Process) y se listan a continuación:

El analista, identifica los requerimientos.

El arquitecto de software, crea los primeros bocetos de la aplicación (mockups), las historias de usuario y modela las bases de datos.

El desarrollador de software hace uso de un framework de desarrollo y de software reciclado para implementar la solución.

El Tester, debe, por último, ejecutar pruebas de caja negra y validar los requerimientos.

Adicionalmente se crean los siguientes roles para vigilar el cumplimiento de los requisitos y de las tareas:

Product Owner: Se sugiere que sea el profesor, éste vigilará que los desarrolladores nunca pierdan el rumbo y así obtener el producto deseado.

Scrum Master: Se sugiere que sea un estudiante, que pueda dedicarse a gestionar las comunicaciones al interior de cada organización.

Metodología

La actividad didáctica, que se propone en este documento, está planteada para llevarse a cabo en un período de 16 semanas que corresponden a un semestre académico.

Para una asignatura de tres créditos, se asume que los estudiantes tienen que trabajar en el proyecto durante 80 horas de manera autónoma e individual y 64 horas en el salón de clase. En la tabla 1, se muestra la estrategia para el desarrollo del proyecto.

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4
Actividades de planeación	Construcción del texto "Caso de estudio" Elaboración del Acta de constitución del proyecto Horas de dedicación por cada estudiante: 20 horas	Elaboración de paquetes de trabajo: ScrumMaster Analista Arquitecto Desarrolladores Diseño del prototipo Horas de dedicación de cada estudiante: 14 horas	Plan de integración Horas de dedicación de cada estudiante: 2 horas	
Actividades de ejecución		Elaboración del prototipo en localhost Horas de dedicación de cada estudiante: 8 horas	Pruebas y validación del prototipo Entrega del prototipo en un hosting público Horas de dedicación de cada estudiante: 6 horas	Implementación de la integración Horas de dedicación de cada estudiante: 5 horas
Actividades de seguimiento		Reporte de horas ejecutadas por cada integrante del grupo de trabajo Horas de dedicación de cada estudiante: 2 horas	Reporte de horas ejecutadas por cada integrante del grupo de trabajo Horas de dedicación de cada estudiante: 2 horas	Pruebas de integración Reporte de horas ejecutadas por cada integrante del grupo de trabajo Horas de dedicación de cada estudiante: 5 horas
Actividades de evaluación		Acta de verificación de requerimientos cumplidos Horas de dedicación de cada estudiante: 2 horas	Elaboración del presupuesto usando PF Horas de dedicación de cada estudiante: 10 horas	Elaboración del documento de cierre: Matriz DOFA, lecciones aprendidas Curva S (Presupuesto ejecutado vs. presupuesto estimado) Conclusiones Horas de dedicación de cada estudiante: 10 horas

Tabla 1. Estrategia para el desarrollo del proyecto.

Antes de dar inicio a la ejecución del proyecto, docente y estudiantes elaborarán un acta de inicio en el que se estipule que, cada empresa, debe desarrollar un microservicio consumible a

través de internet que maneje de manera adecuada datos de telemedicina (Carnicero y Fernández, 2012). También, se definirán con claridad todos los requerimientos que el cliente evaluará al final del proyecto.

El software desarrollado se registra en un sitio web en el que se implementa la arquitectura SOA de cinco empresas participantes. Para el problema “Telemedicina en casa”, se sugiere la creación de las siguientes empresas:

Consulting Ltda.: Gestión del proyecto

OpenData: Adquisición de datos y base de datos.

EnQuiry: Formulario de prediagnóstico editable por el médico

FormsONHub: FrontEnd del paciente y del triage (incluye la base de datos de respuestas)

DataView: Generador de telealarmas (paciente, cuidador, sistema de salud)



Figura 1. Diagrama de bloques del proyecto

La figura 1, muestra como las empresas interactúan a fin de prestar un servicio que permita al servicio diagnosticar al paciente en caso de un detrimento de su salud o, cuando cae en un estado inconsciente.

Una de las fortalezas del ejercicio es la producción de documentación. Los ejercicios desarrollados en el escenario del diplomado de arquitectura empresarial han permitido al estudiante fortalecer la producción de comunicaciones escritas formales: actas de reunión, cartas de adquisiciones, diagramas de diseño, contratos y cotizaciones.

Resultados

La estrategia fue propuesta para el programa por el profesor Jhon Herrera, fue aplicada en el curso de gestión de proyectos informáticos en sus versiones de 2016. En 2017, la estrategia se vuelve a utilizar, ahora por parte del profesor Santiago Salazar como proyecto central del Diplomado en arquitectura empresarial.

No es fácil cuantificar los resultados de esta práctica en la que al menos 200 estudiantes ya han participado, por lo que a continuación se señalan observaciones de tipo cualitativo que corresponden a la percepción del autor desde una óptica de evaluador.

La práctica genera compromiso: Los estudiantes, al recibir una responsabilidad enmarcada en un rol bien definido se comprometen. Tal es el caso del Scrum master, quien llega a un buen nivel de empoderamiento, crea grupos en redes sociales, crea proyectos en aplicativos de gestión en línea, y lidera los procesos de sustentación.

La práctica es altamente productiva: Al revisar los entregables de los estudiantes, el evaluador se encuentra con el desarrollo de: actas, planes de comunicación, evidencias de comunicación, evidencias de diseño y prototipo. Es grato revisar las carpetas de los estudiantes

y confirmar que han realizado un trabajo bien sistematizado, en el que las comunicaciones están bien codificadas y en las que se evidencia la participación de todo el grupo.

La práctica se puede mejorar: Lo que motiva este texto es haber encontrado el alto potencial que tiene la práctica didáctica y mejorar lo que es quizás su principal debilidad: la integración de todos los microservicios. Esto implica reformular la planeación del curso y definir con detalle el alcance de cada micrositiio a fin de dejar más tiempo al proceso de integración. A fin de garantizar un producto terminado y confiable, se propone adoptar DevOps, lo que implica una definición más detallada de los entregables y procesos de evaluación frecuentes (Banica et al, 2017).

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Cuando al estudiante se le permite este tipo de ejercicios, se enfrenta al mundo real y eso es algo de gran valor, no sólo porque hace uso de lo que aprendió a nivel técnico, sino porque encuentra un escenario para descubrir sus habilidades gerenciales y sus habilidades para comunicar.

La práctica propuesta lleva al estudiante a aprender conceptos que incluso están fuera de su disciplina. En este documento, por ejemplo, se estudia el problema de “Telemedicina en casa”, con lo que el estudiante se obliga a incorporar en su acervo conceptos relacionados con: sensores electrónicos, diagnósticos médicos, procedimientos paramédicos, etc.

En aras de enriquecer el ejercicio se invita al docente a que cada semestre aplique la metodología a otro tipo de problemáticas relacionadas con otras disciplinas.

Referencias

- Banica, L., Radulescu, M. y Rosca, D. (2017) Is DevOps another Project Management methodology. University of Pitesti.
- BID, Gestión de proyectos de desarrollo (2017) MOOC edX
- Carnicero, J. y Fernández, A. (2012) Manual de salud electrónica para directivos de servicios y sistemas de salud. Naciones Unidas.
- Du, X., Graaf, E. & Kolmos, A. (2009) Research on PBL Practice in Engineering Education. Sense publishers.
- Project Management Institute. (2004). A guide to the project management body of knowledge (PMBOK guide). Newtown Square, Pa: Project Management Institute.
- Stallings, W. (2012) Operating systems: Internals and Design Principles. Pearson.
- Sweeney, R. (2010). Achieving service-oriented architecture: Applying an enterprise architecture approach (1. Aufl. ed.). US: Wiley.
- Saddington, P. (2012). The agile pocket guide: a quick start to making your business agile using scrum and beyond. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com>

Experiencias gamificadas para la formación en desarrollo inicial

Anderson Domínguez Chamorro²⁴

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje basado en proyectos.

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en educación inicial CR. Barranquilla.

Curso(s) en que realiza la experiencia: Psicología del desarrollo infantil.

Resumen

La presente propuesta, se llevó a cabo, con el propósito de explorar y describir la experiencia de la formación inicial en desarrollo infantil, desde las experiencias *gameful* que genera la gamificación. Se utilizaron estrategias basadas en *points, badges y leaderboards*, un estilo de gamificación orientadas a resultados y recompensas. Para evaluar la estrategia, se describió la perspectiva de las estudiantes frente al aprendizaje adquirido desde la gamificación, dejando como resultado que casi el 86% de la población se sintiera satisfecho con lo aprendido, con la didáctica y con el rol del docente desde la experiencia gamificada. Cabe mencionar que la gamificación es utilizar elementos de videojuegos o juegos, mecánicas y dinámicas en el aula de clase, que muchas veces es confundido con otras estrategias como aprendizaje basado en juego o utilización de *Serious Games*. En total participaron unas 36 estudiantes del programa de licenciatura en educación inicial de Sede Barranquilla

Palabras clave: gamificación, *gameful*, pbl, videojuegos y psicología del desarrollo.

²⁴ Profesor tiempo completo Centro Regional Barranquilla- adominguez3@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

El propósito de la innovación y/o investigación de aula nace de los aportes que puede generar la gamificación en la motivación y satisfacción de los usuarios, aprendices o trabajadores. En la educación, la motivación es algo fundamental y puede ser un detonante para llamar la atención de los estudiantes con el fin de que dediquen tiempo a ciertas actividades (Brophy, 2013; Contreras, 2015). Por lo que, desde los principios de la gamificación, se utilizaron específicamente el Points, badges y Leaderboards (PBL), con la intencionalidad de poder describir la perspectiva que tienes las estudiantes, una vez experimentado lo catalogado como el Flow o flujo que el PBL generaba.

Por su parte, la experiencia gamificada tuvo en cuenta el diseño de asignatura y micro currículo, la estrategia se realizó complementaria al trabajo establecido presencialmente con algunas mediaciones TIC con herramientas como Plickers, Piktochart, Nearpod, y Canva entre otras.

Fundamentación teórica

Gamificación y su definición.

El término gamificación, comenzó a ser mencionado en los medios en octubre de 2010 (Radoff, 2011; Smith, 2012) citado en Simoes, Díaz y Fernández, (2012), este fenómeno mundial se puede definir como el uso de la mecánica del juego en varias actividades cotidianas que muchas veces no llevan ese componente motivacional. Tiene la intención de utilizar la mecánica y la dinámica de los videojuegos para causar una participación similar en entornos no relacionados con el juego (Wu, 2011; Simoes, Et al 2012).

Autores como Branston (2006) reafirmaron sobre las potencialidades de los elementos de videojuegos o la integración de *game elements*, ya que la integración de los elementos del juego ofrece una efectiva y activa adquisición de conocimiento a través de la promoción de la participación e interacción de los estudiantes y por otro lado, la motivación, la diversión y el compromiso de los estudiantes pueden ser mejorado, por lo que probablemente el éxito en el aprendizaje pueda ser influenciado positivamente (Branston, 2006; Eckardt y Robra, 2018)

Points, Badges and leaderboards (PBL).

Un concepto muy relacionado a la gamificación es el sistema de recompensas o el estilo Points, Badges and leaderboards (PBL), los componentes de gamificación más aplicados y generalmente conocidos como la tríada PBL (Werbach & Hunter, 2012), que representan algunos conceptos relacionados a la aplicación de la gamificación como son el rendimiento (Puntos), la representación visual (Insignias) y competencias o reconocimiento del otro (Tabla de puntuaciones).

Los puntos se usan generalmente como recompensas y para proporcionar comentarios. Un punto puede ser un premio en sí mismo, pero a menudo los puntos se acumulan hacia un premio (Werbach, 2012). Para competir los jugadores, los puntos son una manera de mantener y definir estados ganadores. Fuera de entorno competitivo, los puntos se pueden usar para mostrar al jugador su progreso en el juego. (Ollikainen, 2013, p.5)

Elementos – Mecánicas (Gamification)

Existen diversos marcos de referencia para el diseño de la Gamificación tales como: *Mechanics, Dynamics & Aesthetics - MDA* (Hunicke, LeBlanc y Zubek, 2004; Zichermann y

Cunningham, 2011), *Mechanics, Dynamics & Emotions - MDE* (Robson et al., 2015) y *Dynamics, Mechanics & Components - DMC* (Werbach y Hunter, 2015), todo lo anterior citado en el Observatorio tecnológico de Monterrey (2016), si tuviéramos que definir estos elementos o diseños de la gamificación, sería de la siguiente forma:

Mecánicas: Son los ingredientes que permitirán conseguir todo lo que se ha planteado anteriormente y deben estar a su servicio para conseguirlo. (Bartelson, Ismail, Dierckx y Van Otterlo, 2013; Oriol, 2014), en ellas pueden encontrarse los retos, gestión y adquisición de recursos, recompensas, el azar, premios, la rivalidad y las retroalimentaciones:

Dinámicas: Necesidades que se satisfacen mientras se participan en la actividad.

Los anteriores conceptos, tienen muchas definiciones según la postura de los autores, se puede hablar de MDE O MDA, pero lo que verdaderamente, es importante, es que antes de diseñar un plan formativo desde la gamificación, el diseño instruccional de las actividades y la planificación es lo primordial, que los elementos vengan de cualquier nombre, tenga una secuencia didáctica y una buena justificación para su uso.

Metodología

Este tipo de investigación fue realizada desde un enfoque mixto con diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), definida como Hernández, Fernández y Baptista (2010) como: “El diseño se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos” (p.566)

La experiencia de innovación educativa aplicó el proceso de gamificación en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de psicología de desarrollo infantil. Esta propuesta educativa surge

en el transcurso de la realización de la asignatura y se articula todas las actividades presenciales. Cabe mencionar, que la mayoría de actividades fueron orientadas al proceso de triada perfecta PBL, buscando potencializar el compromiso de los estudiantes y la satisfacción con las clases. Los estudiantes participantes fueron 53, sin embargo, 46 estudiantes emprendieron la valoración de la asignatura, en forma de resumen, 45 mujeres y 1 hombre, con edad promedio de 35 años.

Secuencia didáctica o procedimiento

Explicando sutilmente la innovación de esta estrategia. Esta acción conlleva al estudiantado a unas fases y unos niveles, que se explican a continuación:

Fase 1. Aprestamiento y diagnóstico: En esta fase se establecen los retos y las competencias, al estudiante se expone todo tipo de recursos, materiales y vídeos para exploración de las temáticas a resolver, que va acorde con el syllabus o planeación curricular de la asignatura. Se exploran los conocimientos previos, por ejemplo: Conocimiento sobre las teorías de desarrollo, los aportes de Vygotsky, el aporte del ambiente y la herencia en el desarrollo. etc.

Fase 2. Implementación: Se implementa el sistema gamificado basado en actividades de aprendizajes diseñadas para cada grupo, dentro de cada uno de estos se encuentra: Badges, insignias, competencias 1 vs 1, 2 vs 2 o Grupo vs Máquina, trueques o Barter, haciendo inmersión en el concepto amplio de gamificación. Se expone al estudiante a la integración de herramientas TIC de forma secuencial, no individual de: Nearpod, Plickers, Canva (Diseño de podios y Score).

Fase 3. Evaluación: Aplicación de Retos de primer corte, segundo corte y retos al finalizar el semestre, equivalen a lo considerado en un modelo tradicional de evaluación como parciales, además se realiza una evaluación de la percepción de la estrategia gamificada desde un cuestionario que mide la satisfacción y se determina la perspectiva del estudiante frente a la

pertinencia, fortalezas y aspectos por mejorar de la asignatura llamado Quick Course Diagnosis (Camargo, s.f.). Este cuestionario es validado por la Universidad del Norte, donde las estudiantes exponen su postura frente al uso de la gamificación, percepción de la maquina o docente y satisfacción frente al material gamificado.

Resultados

Con respecto a los resultados, encontramos que, en este estudio, la gamificación en psicología del desarrollo infantil tiende ayudar en:

Apropiación de conceptos referentes a las teorías psicológicas.

Motivación del estudiantado frente a las temáticas de las asignaturas de psicología, desde el cuestionario los estudiantes tuvieron una perspectiva favorable de las competencias desarrolladas por el aprendizaje desde la gamificación, hasta de un 84,6%, en comparación a las expectativas que tenían las estudiantes antes de la gamificación que era de un 46,2%.

Se encontró los estudiantes frente a la valoración del tutor o máquina, de forma anónima respondieron que el 85% aprueba la gestión del docente.

El estudiante 13 manifiesta que:

Mi percepción es que él ha estudiado mucho y ha creado una metodología muy buena para el aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta los diferentes tipos de aprendizajes y metodologías, una metodología que ayuda a los alumnos a incentivarlos y a ser mejores.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Con referencia al aprendizaje, el impacto generado de la gamificación pudo ayudar a:

Apropiación de conceptos referente a las dimensiones del desarrollo

Apropiación de conceptos referente a la psicología y sus aportes en la educación, conceptos relacionados con la educación inclusiva y diferenciación de los diferentes problemas, trastornos y dificultades de aprendizaje.

Sin embargo, es importante manifestar que este apenas es una introducción al uso de gamificación, seguramente con mayores controles y mejores técnicas de recolección de datos se puede indicar que el estudiante presenta efectos en su aprendizaje. Un aspecto que reconoce el aporte de este tipo de metodología:

Estudiante 16 afirma que: “Al principio me sentí insegura, ya que no se suele utilizar este tipo de métodos en clase, pero a medida que me familiarizaba con este tipo de aprendizaje me sentía más cómoda”.

Por otro lado, la estudiante 15 expone que:

“Lo que he aprendido en esta asignatura me ha servido para aplicarlo en mi familia, compañeros y en el día a día. Si lo he aplicado en el trabajo, teniendo en cuenta los procesos de desarrollo de los niños y niñas y las competencias de cada uno de ellos y en talleres de padres de familia”.

Referencias

Bartelson, E., Ismail, R., Dierckx, M., & Van Otterlo, A. (2013). What makes games tick? The innerworks of games: 38 game mechanics exposed” en Control International número 10. 38 most influential game mechanics. Recuperado en: <http://issuu.com/controlmagazine/docs/controlinternational10>

- Branston, C. (2006). From Game Studies to Bibliographic Gaming: Libraries tap into the Video Game Culture. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*. 32(4). pp. 24-26. DOI: 10.1002/bult.2006.1720320410
- Camargo, K. (s.f). El Diagnóstico Rápido de Curso como estrategia para fomentar la evaluación formativa de la docencia. Recuperado en: <http://www.javeriana.edu.co/telescopi/wp-content/uploads/2014/11/KATINA-CAMARGO.pdf>
- Eckardt, L., & Robra, S. (June 17-20, 2018). Learning Success: A Comparative Analysis of a Digital Game-Based Approach and a Face-to-Face Approach. 31st bled econference: digital transformation: meeting the challenges, bled, Slovenia, conference proceedings. Conference held at the University of Maribor. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-170-4>
- Observatorio del Tecnológico de Monterrey (2016). Gamificación. Recuperado de: <https://observatorio.itesm.mx/edutrendsgamificacion/>
- Ollikainen, M. (2013). On Gamification (Master's thesis). University of Tampere: Recuperado de: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/85086/gradu07117.pdf?sequence=1>
- Radoff, J. (2011). Gamification. Blog Recuperado de: <http://radoff.com/blog/2011/02/16/gamification> Retrieved 21.03.12 (Web blog message).
- Simoes, J., Díaz, R., & Vilas, A. (2012). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/230854806_A_social_gamification_framework_for_a_K-6_learning_platform

Werbach, K. & Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Wu, M. (2011). Gamification from a Company of pro gamers. Recuperado de: <http://lithosphere.lithium.com/t5/Building-Community-the-Platform/Gamification-from-a-Company-of-Pro-Gamers/ba-p/19258> (Web logmessage).

Prácticas Inclusivas. Creadores de grandes ideas, grandes emprendedores

Ximena Consuelo Rojas Díaz²⁵ Ana María Bautista Villamizar²⁶

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Colaborativo

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en Pedagogía Infantil

Curso(s) en que realiza la experiencia: Práctica profesional noveno semestre.

Resumen

La práctica de noveno semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil tiene como objeto formar estudiantes con altas capacidades pedagógicas en el conocimiento y manejo de estrategias con población inclusiva. Diferenciándose de las prácticas profesionales de 7 y 8 semestre, que van encaminadas a trabajar con población infantil de los 0 a los 7 años de edad. Por ello, esta práctica es protagonista de innovación pedagógica, de competencias intelectuales e integrales que busquen afectar positivamente una población vulnerable, específicamente de inclusión.

Esta ponencia, que recibe como título: *Prácticas Inclusivas. Creadores de grandes ideas, grandes emprendedores*; proveniente de la articulación de dos proyectos de aula diseñados e implementados por dos estudiantes de noveno semestre que realizaron sus horas como practicantes en el Instituto de adaptación laboral en Santander *Ideales*, atiende a población en condiciones de discapacidad cognitiva, física y psíquica con jóvenes motivados al emprendimiento, se parte de la necesidad de utilizar refuerzos en las habilidades lógico-matemáticas, necesarias en la adaptación laboral. Por lo que se acompaña con conocimientos matemáticos, operaciones de cálculo y procedimientos lógicos que fortalezcan el manejo del dinero en la vida cotidiana. Esto articulado de la realidad que los espera al ingresar al campo laboral o la formación de sus microempresas, por lo que se trabajó en el desarrollo de las manualidades que a su vez fortalecen su motricidad fina mediante algunas técnicas artísticas que permitan a los jóvenes adquirir destrezas óculo manuales o viso motoras, espaciales de coordinación, creación y manipulación de diferentes texturas y materiales.

Palabras clave: habilidades, destrezas, adaptación laboral, expresión, emprendimiento, crear, innovar.

²⁵ Profesora tiempo completo Centro Regional Bucaramanga- xrojasdiaz@uniminuto.edu.co.

²⁶ Profesora tiempo completo Centro Regional Bucaramanga- abautistavi@uniminuto.edu.co

Objetivo de la experiencia

Esta ponencia pretende exponer la articulación de proyectos de aula que buscan promover el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales y destrezas motrices. Se hace interesante ya que en la actualidad la mayoría de empresas no tienen con referente la inclusión laboral, es decir, no les brindan la oportunidad de demostrar las habilidades y capacidades que ellos poseen. Se busca que los jóvenes sean los creadores de sus propias ideas, mostrando una motivación significativa por ser grandes emprendedores a partir de las distintas estrategias metodológicas que se utilizaron.

Así mismo, se observó en la mayoría de jóvenes la necesidad de mejorar la habilidad motora fina con actividades de aprestamiento como recortado, pegado, enhebrado, amasado, pintura y coloreado, articulando las dos necesidades de los proyectos de aula mencionados para enriquecer sus acciones de pensar, ser y actuar. Es importante identificar que el objetivo principal del ejercicio práctico estuvo enfocado a incentivar a los jóvenes en condición de discapacidad del Instituto IDEALES, nuevas fuentes de ingresos a partir de manualidades que fortalezcan el desarrollo de la motricidad fina; para que los jóvenes identificaran cómo a través de sus creaciones podían generar formas de ingresos económico.

Una adaptación laboral asertiva permite el reconocimiento de las habilidades o talentos para utilizarlos de forma competitiva, disponiendo en los jóvenes en condición de discapacidad cognitiva, física o psíquica, la capacidad para crear e innovar productos que beneficien a la sociedad y ayuden su propio sustento económico.

Fundamentación teórica

En dicha ponencia se fundamenta su título con la agravante necesidad que tiene la sociedad colombiana para incluir en grupos sociales, culturales, educativos, laborales, políticos y religiosos a personas en condiciones de discapacidad.

Por lo tanto, se tiene en cuenta distintos autores que resaltan la importancia del emprendimiento y el espíritu emprendedor en la vida diaria, el cual se vea sumergida bajo la responsabilidad y la conducta motivacional que desencadena la necesidad de los logros obtenidos y se tenga una cooperación en el entorno. David Clarence McClelland, uno de los autores más representativos en cuanto al concepto del emprendimiento y el espíritu emprendedor, estudia la conducta motivacional desde la necesidad de logro y miedo al fracaso o necesidad de evitar el fracaso, así mismo su teoría se basa en tres necesidades, necesidad de realización, de poder y filiación. Así mismo, se puede ejercer algunas variables que apoyen dicho postulado teórico: la primera consiste en destacar aceptando responsabilidades personales, la segunda necesidad su principal rasgo es de tener influencia y control sobre los demás, y por último la tercera necesidad consiste en ser solicitados y aceptados por otros, persiguen la amistad y la cooperación en lugar de la lucha.

Es necesario tener claridad en el concepto de ser emprendedor, ya que en la labor docente se debe guiar a los jóvenes para encontrar sus propias oportunidades de negocio y la creación de empresa. Es así que dicho contexto se resalta en aludir la discriminación y fortalecer una inclusión laboral, por medio de los factores sociales, culturales o demográficos que impidan dicha oportunidad de emprender. El impulso de tener en cuenta el autor McClelland, fue por la necesidad de resaltar los hechos más relevantes con los que el emprendedor logró una

independencia comercial, generando una empresa llena de oportunidades de empleo para la sociedad. McClelland estudia este impulso esta motivación refiriéndose a ella “como el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación. En efecto, la motivación está relacionada con el impulso, porque éste provee eficacia al esfuerzo colectivo orientado a conseguir los objetivos de la empresa” (McClelland, D. y Clarence, D., 2003, p. 26).

David McClelland describió en su libro *The Achieving Society* “La Sociedad Realizadora” su teoría de las tres necesidades. Recomienda el uso del test de apercepción temática de Henry A. Murray, que pertenece a la categoría de las pruebas proyectivas de evaluación psicológica, por tal de valorar las necesidades.

Por eso, el ejercicio práctico ejercido en la institución IDEALES estuvo marcado por la motivación de la relación y cada una de las interacciones sociales que tuvieron los jóvenes, reforzadas en el apoyo emocional y el reconocimiento del sentido de pertenencia con el grupo.

Por otra parte, el reconocimiento de la función de la motricidad fina cumple una significativa influencia en el proyecto, teniendo en cuenta los aportes teóricos que fortalecieron el arte plástico y la motricidad fina, la creatividad e imaginación de los jóvenes en condición de discapacidad, promoviendo en ellos una mejor calidad de vida. Según Da Fonseca, (1988) la motricidad fina son los movimientos de la pinza digital y pequeños movimientos de la mano y muñeca. La adquisición de la pinza digital, así como de una mejor coordinación óculo manual constituyen uno de los objetivos principales para la adquisición de habilidades de la motricidad fina. (p. 18). Además, la presente teoría se ajusta al reconocimiento de un aprendizaje motor, el cual impulsa el desarrollo del aprendizaje desde distintas etapas: iniciando con una predominación en la manipulación, ya sea del ajuste técnico o postural de la motricidad fina para

lograr un afianzamiento, el cual se va produciendo bajo las interacciones de los movimientos y el control consistente en la situación de los ejercicios prácticos, para finalizar con un dominio óptimo bajo la automatización de los movimientos para identificar que los jóvenes lograron una motricidad fina significativa. El arte, con ayuda de la imaginación creadora, es el medio más propicio para preparar a los niños en la conquista de su futuro, ya que los dota de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas más allá de la información (p. 14).

Para Viktor Lowenfeld (1980) “gracias al arte los niños se expresan y nos proporcionan una parte de sí mismos, como piensa, como siente, y como ve, para este el arte es una actividad dinámica y unificadora”. (p. 30). En cuanto a la motricidad fina comprende todas aquellas actividades y movimientos que el niño necesita con precisión y que debe trabajar en diferentes etapas y según su edad para un aprendizaje significativo.

De esta manera, se reconoce el esquema corporal como un resultado del desarrollo progresivo, en el cual la persona pone en práctica distintas actividades para lograr una óptima motricidad fina; por eso dicho desarrollo depende de la maduración neurológica y de la experiencia que se brinde a los niños en su crecimiento.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia:

El ejercicio práctico está ligado a un análisis reflexivo del quehacer pedagógico y de las condiciones de inicio en cada uno de los jóvenes, permitiéndoles generar ingresos y del mismo modo tener la motivación de formar microempresas desde sus alcances con la realización de manualidades, que a su vez fortalezcan su motricidad fina.

Durante el desarrollo de la práctica se ejecutaron 20 actividades pedagógicas, teniendo en cuenta la influencia del emprendimiento obtenido por medio de la experiencia basada en la teoría

de David McClelland (Psicología Global, 2012). Por eso, los jóvenes del Instituto *Ideales* demostraron sus capacidades para apropiarse de distintas formas de generar ingresos, a partir de manualidades, y aplicaron estrategias de artes plásticas que tuvieron como propósito fortalecer su creatividad e imaginación, el pintar, recortar, pegar, enhebrar, moldear y dibujar como actividades fundamentales para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades y destrezas motrices en los jóvenes.

Además, en las 20 planeaciones los jóvenes lograron adquirir conocimientos, habilidades sociales, valores y prácticas que les facilitaron participar de una manera responsable y eficaz en cada uno de los talleres ocupacionales que recibieron. También, aprendieron a generar actividades de ahorro y pensamiento lógico, las cuales son indispensables para el conocimiento del dinero y la manera cómo administrarlo; de igual manera, cada una de estas habilidades son necesarias para la interacción social cuando exista una inclusión laboral y cada joven logró mantener y finalizar con óptimos resultados cada una de las interacciones con la sociedad; y a su vez, logran expresar a cada uno de sus ideas que pueden promover una inclusión laboral en sus vidas.

Durante el desarrollo de la práctica se ejecutaron 20 actividades innovadas, teniendo en cuenta la influencia de la motricidad fina obtenido por medio de la experiencia basada en la teoría de Da Fonseca, desde este punto de vista se puede evidenciar como la práctica estuvo centrada en los jóvenes y comprometida en el entendimiento óptimo y desarrollo cognitivo de los estudiantes; es por ello que, primero se tuvo en cuenta las capacidades e intereses de los estudiantes para ejercer un rol asertivo como educadores y así aplicar óptimos programas de enseñanza, los cuales fueron impartidos desde un predominio de actividades académicas tradicionales con un enfoque transversal; puesto que cada actividad contaba con una estrategia lúdico-pedagógica, promoviendo en el niño desarrollo integral y el rescate de diversas destrezas y

habilidades, que postularon la práctica como un enfoque diferencial en las actividades académicas del aula y considerándose evidente resultados fijados en la educación y fácilmente observables en el nivel de motivación de adaptación laboral que podía producir en dichos jóvenes.

Por ello, se cree que este es un proyecto que beneficio a los jóvenes e institución, quienes se están formando en diferentes áreas productivas y atendiendo sus requerimientos para formar su proyecto de vida; quienes estén en la capacidad de formarlos para una correcta adaptación laboral y aquellos que deseen puedan crear su microempresa con el debido acompañamiento de sus familiares y a partir de los conocimientos y habilidades tanto artísticas, como sociales que se les brindan en la ejecución del presente proyecto, que a su vez pretende beneficiar a la institución educativa en cuanto a los recursos obtenidos en la elaboración y venta de las manualidades elaboradas por lo jóvenes del instituto *Ideales*.

Es por ello que, estuvieron orientados a los distintos componentes sensoriales que ejercen la experiencia vivida de los jóvenes, y por tal motivo cada una de las actividades predominaron en un enfoque manual llevando a vincular la inteligencia con el enfoque corporal, el cual se tuvo en cuenta bajo un esquema corporal y la participación de los jóvenes dependiendo de su condición y capacidades, para brindar colectivamente un desarrollo progresivo que se logró por medio de la experiencia.

Ya para finalizar las etapas de ejecución en el ejercicio práctico, los jóvenes pudieron exponer cada uno de los conocimientos adquiridos y las habilidades descubiertas en la adaptación laboral, identificando las capacidades que poseen y aludiendo su condición de discapacidad.

Resultados

Con el ejercicio práctico en el Instituto *Ideales* se puede definir que se lograron aprendizajes significativos en los jóvenes mediante una metodología diferente por las distintas estrategias pedagógicas para trabajar con las diversas condiciones de discapacidad, teniendo en cuenta el ritmo de enseñanza y aprendizaje de cada uno para cumplir con los objetivos propuestos en los dos proyectos. Definiendo como objetivos el lograr incentivar las diferentes formas para generar formas de ingreso a partir de las manualidades realizadas, también estrategias adecuadas para adquirir conocimientos, habilidades y destrezas que se pusieron en práctica en el pensamiento creativo.

Teniendo en cuenta la edad y discapacidad de cada uno de ellos se desarrollaron conocimientos matemáticos, operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos, esto con el fin de fortalecer el manejo del dinero, también se reforzó el aprender a trabajar en equipo siguiendo instrucciones del paso a paso. Por medio de cada una de las actividades, se reforzó en los jóvenes la identificación del perfil emprendedor de una persona, identificando las características que se poseen cuando se lleva un liderazgo económico, las historias de distintos emprendedores como guía para lograr dichos resultados, y la identificación monetaria de los billetes que se manejan hoy en día, como meta para permitir a los jóvenes ideas claras de lo que se quiso el ejercicio práctico; es por ello que se les permitió socializar las distintas ideas de negocio, fortaleciendo cada una de las actitudes que deberían llevar en los aciertos y fracasos económicos, para no generar frustraciones más adelante; sino al contrario tener activa la motivación al emprendimiento .

Impacto

El impacto del ejercicio práctico logró alcances significativos, ya que los jóvenes pueden aplicar en su proyecto de vida innovaciones comerciales para generar propias microempresas haciendo uso de las habilidades y destrezas que fortalecieron con la elaboración de elementos de uso personal. Además, se realizó un excelente trabajo colaborativo entre las practicantes y los talleristas del Instituto *Ideales*, personas altamente profesionales, comprometidas, responsables e innovadoras en su labor.

La participación de estos jóvenes fue activa en cada una de las planeaciones ejecutadas, al momento de abordar sus discapacidades, mostrando interés por generar ingresos y lograr éxito en su campo laboral.

Para finalizar, es importante reconocer que por medio del proyecto realizado se generó un impacto significativo, reconocido como emprendimiento inclusivo, ya que se logró fomentar actividades económicas colectivas por medio de la interacción de los jóvenes beneficiados, permitiendo en ellos un progreso laboral y una transformación personal, que ayudó a mejorar su calidad de vida y aumentar las herramientas y ayudas que pueden utilizar las personas en condición de discapacidad al emprender una actividad comercial,

La confianza en sí mismo, en sus habilidades y talentos, es un logro que no tiene valor, pues se evidenció en todas las actividades la habilidad para participar y expresar libremente sus emociones.

Referencias

- Colombia aprende (2010- 2014) El arte en la educación inicial. DOCUMENTO NO. 21 *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc21.pdf
- Lowenfeld, V (1973). *Desarrollo de capacidad creadora*. Buenos aires: Kapeluz
- Da Fonseca, V (1988). *Ontogénesis de la motricidad. Estudio psicobiológico del desarrollo humano*. Madrid. España. Madrid: G. Núñez.
- Ministerio de Educación Nacional. (junio, 2006). *ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA*. Bogotá, Colombia. Recuperado de, https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_5.pdf
- Psicología Global (2012). *Motivación – Teoría de las necesidades de McClelland*. Recuperado de, <http://www.psicologiaglobal.com/?p=317>

UNIMINUTO como gestor de la formación de los comportamientos seguros: caso Institución Educativa Distrital El Minuto de Buenos Aires

Claudia Marcela Puerto Layton²⁷ Diego Alejandro García Rubio²⁸ y Liliana Vargas Puentes²⁹

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje con Estudio de Casos

Programa en el que desarrolla la experiencia: Administración en Salud Ocupacional

Curso(s) en que realiza la experiencia: Semillero de investigación “Minutos de Seguridad” perteneciente al programa de Administración en Salud Ocupacional sede Ciudad Bolívar Vicerrectoría Bogotá Sur.

Resumen

La Seguridad Basada en el Comportamiento SBC, se define como una “actitud segura que promueve la seguridad personal y del lugar de trabajo” (Shristi, Sivaji, Vaghasia, & Yadav, 2018) (p. 273). Por su parte, la educación para la formación de comportamientos seguros desde la escuela establece que se puede generar una cultura y conciencia frente a la prevención desde edades escolares para comprender y gestionar medidas de mitigación y control desde las instituciones educativas que fomenten comportamientos seguros que propendan al autocuidado en la futura población trabajadora. A partir de estos postulados, la práctica pedagógica se enmarcó en la intervención de comportamientos de niños y adolescentes de la IED El Minuto de Buenos Aires a través de la gestión de estudiantes y docentes del programa de Administración en Salud Ocupacional de UNIMINUTO, Vicerrectoría Bogotá Sur, Centro de Operaciones Ciudad Bolívar, quienes a través del diseño y realización de talleres didácticos que abordaron temáticas de identificación de peligros, riesgos, amenazas y controles, y la aplicación del modelo praxeológico UNIMINUTO (ver, juzgar y actuar.) generando transformaciones en la comunidad intervenida, quienes comprendieron la importancia de la Seguridad y Salud en el Trabajo desde la interiorización y adopción de comportamientos seguros en su vida y sus familias al mapear sus entornos y situaciones cotidianas que pueden generar accidentes y enfermedades.

Palabras clave: seguridad basada en el comportamiento, identificación de peligros, prevención, comportamientos seguros e intervención.

²⁷ Profesora medio tiempo Vicerrectoría Bogotá Sur- mpuerto1@uniminuto.edu.co.

²⁸ Profesor medio tiempo Vicerrectoría Bogotá Sur- dgarciarub2@uniminuto.edu.co.

²⁹ Profesora medio tiempo Vicerrectoría Bogotá Sur- lvargaspuen@uniminuto.edu.co.

Objetivos de la experiencia

La meta principal que se persigue con esta experiencia es establecer estrategias didácticas que permitan el reconocimiento y la toma de conciencia frente a los comportamientos seguros en niños, niñas y adolescentes de la IED El Minuto de Buenos Aires a partir de un proceso de intervención pedagógica realizado por estudiantes pertenecientes al programa de Administración en Salud Ocupacional Centro de Operaciones Ciudad Bolívar.

Para ello, se proponen los siguientes objetivos:

- Generar procesos de identificación y evaluación de riesgos de tipo locativos, físico, biomecánicos y de seguridad presentes en la cotidianidad.
- Diseñar estrategias de formación y comunicación en comportamientos seguros que permitan mitigar y controlar los riesgos identificados.
- Promover la vivencia del conocimiento mediante la interacción universidad entorno, mediante la aplicación del modelo praxeológico UNIMINUTO (ver, juzgar y actuar.) generando transformaciones en la comunidad educativa.

Fundamentación teórica

Seguridad basada en el comportamiento.

En aras de contextualizar al lector en la Seguridad Basada en el Comportamiento SBC, es oportuno iniciar con la definición que plantean autores como Shristi, Sivaji, Vaghasia, & Yadav (2018) (p.288), quienes resaltan que la SBC es una “actitud segura que promueve la seguridad personal y del lugar de trabajo”. Esto procede a que la literatura refiere que entre el 80 y el 90 % de los accidentes de trabajo en países industrializados están relacionados con los

comportamientos inseguros y entre el 10 y el 20 % son basados en las condiciones peligrosas del ambiente de trabajo. (Navidian, Rostami, & Rozbehani, 2015) (p.1). Esto mismo concluye el estudio realizado a través de análisis de Diagrama de Pareto para determinar la correlación entre los factores de errores humanos y la Seguridad Basada en el Comportamiento, donde se concluye que en 100 trabajadores observados, un 88,89 % tuvo fallas en la aplicación de los procedimientos y un 87.50 % falencias por falta de capacitación. (Shristi, Sivaji, Vaghasia, & Yadav, 2018) (p. 288).

Es decir que la Seguridad Basada en el Comportamiento SBC se basa en los actos que causan los accidentes laborales (Martínez, 2015) (párr. 1). No obstante, resulta importante mencionar que las causas inmediatas de acuerdo a la teoría de causalidad de accidentes se clasifican en actos inseguros y condiciones subestándar o peligrosas, por lo que la Seguridad Basada en el Comportamiento va enfocada a eliminar los actos inseguros como causas inmediatas en los incidentes del trabajo.

La SBC debe cambiar aquellas condiciones que promueven o favorecen la ocurrencia de comportamientos inseguros, a través de la modificación de una conducta negativa al momento de ejecutar la tarea, así de esta manera se disminuye la probabilidad de un evento asociado con el acto inseguro, así mismo, la frecuencia y gravedad de los accidentes en la compañía (Martínez, 2015, párr. 16).

No obstante, para implementar esta técnica en las empresas, algunos investigadores, como es el caso de Li, Lu, Hsu, Gray & Huang (2015), proponen cuatro fases para la SBC o Behavior Based Safety (BBS por sus siglas en inglés), que son: 1. Identificación, 2. Observación, 3. Intervención y 4. Revisión y monitoreo. Es decir, que se identifican los actos inseguros, se realiza un seguimiento a la observación de comportamientos identificados en un periodo de tiempo, posteriormente se retroalimenta para incrementar los comportamientos deseados y contrarrestar

los indeseados a través de un liderazgo efectivo que debe partir desde el nivel gerencial, mandos medios y supervisores. Por último, debe presentarse estos resultados ante los trabajadores como feedback.

Si bien es cierto, las cuatro fases mencionadas anteriormente son importantes, según Han (2013) la observación es el elemento más significativo como información preliminar para la modificación de conductas. De acuerdo con este autor, el trabajador puede jugar un rol de observador para identificar los actos inseguros y retroalimentar a los compañeros o colegas. Esto tiene como objetivo identificar posibles errores humanos que, de acuerdo a estudios recientes, se le atribuye como la mayor amenaza en accidentes industriales, más que los errores técnicos. Es así que, de acuerdo a Shristi, Sivaji, Vaghasia, & Yadav (2018), la eliminación de los riesgos humanos no es posible sino solamente su moderación a través de una buena gestión.

Escuela y comportamientos seguros.

La educación para la formación de comportamientos seguros en la escuela permite adoptar medidas que a través del tiempo generen a.) una cultura y conciencia frente a la prevención desde edades escolares y b.) gestionar e interiorizar medidas de mitigación y control desde las instituciones educativas. De esta manera pensar en estrategias didácticas para fomentar comportamientos seguros en los entornos escolares posibilita reflexionar sobre los sentidos, acciones, gestión de los procesos y conocimientos propios que poseen los actores presentes en los centros educativos.

Interpretando a García (2012) se hace necesario avanzar en la creencia a través de la cual los procesos de formación en comportamientos seguros sólo se visibilizan y cobran importancia dentro del cumplimiento de la ley; por el contrario, es necesario comprenderlos en términos de relaciones entre la interpretación de las realidades, la enseñanza y formación en la prevención.

Ante ello y en concordancia con el Plan Sectorial de Educación 2016 – 2020 “Hacia una Ciudad Educadora para una Bogotá Mejor para Todos” la Alcaldía Distrital propone diseñar e implementar el Plan Integral de Bienestar Estudiantil-Pibes con un gran énfasis en la promoción de estilos de vida saludable, de manera que las estrategias se justifican desde estas políticas, puesto que facilitan una multidimensionalidad que reconoce y asocia los procesos enseñanza/aprendizaje con una cultura de la prevención, tal y como afirma Cuevas (2015) desde las edades infantiles y manteniéndose a lo largo de la vida escolar.

De acuerdo a lo anterior, se considera de suma importancia encaminar la formación de las y los estudiantes hacia modelos educativos didácticos en salud y seguridad, invitando a las comunidades educativas a transformar la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje; de esta manera se proyecta una vida laboral desde la perspectiva de la prevención a través de espacios de reflexión generadores de potencialidades en el estudiante (consciente, reflexivo, valorativo) para la transformación de su pensamiento y sus sentimientos con el fin de influir positivamente en el desarrollo de conductas de seguridad mediante intervenciones de carácter institucional.

Esta forma de entender la relación de la escuela con la salud y seguridad debe tener presente que dicha escuela, como espacio físico donde se puntualiza la realidad educativa, posee una responsabilidad frente a los cambios de actitudes que se concreten en comportamientos seguros, de manera que es de suma importancia que se “revisen y planteen las prácticas que expresan y construyen formas de interacción tanto a nivel interpersonal como colectivo entre quienes participan en el espacio escolar” (Fierro. 2013, p. 3).

En relación con ello es necesario una mirada holística de los comportamientos seguros, que no se limiten a la mera impartición de conceptos, sino que desarrolle en los jóvenes actitudes positivas, que les permitan tomar decisiones consientes y respetuosas sobre sí mismos y los otros;

además, el conocimiento a fondo de sus necesidades, valores y costumbres, posibilita proponer una estrategia pedagógica y didáctica coherente con el contexto de la población objeto de estudio.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

La experiencia pedagógica surge de la identificación de la necesidad de intervenir los comportamientos frente a los riesgos de manera temprana a los niños y adolescentes que a mediano plazo se convertirán en los trabajadores de las empresas, los cuales se encontrarán expuestos a diversas situaciones que pueden desencadenar accidentes de trabajo o enfermedades de origen laboral. Así mismo, al modificar los comportamientos desde temprana edad, es posible mejorar la gestión de los profesionales en Seguridad y Salud en el Trabajo en las organizaciones al enfocar sus esfuerzos en realizar controles en medio y fuente, y disminuir acciones de intervención en el individuo. Así las cosas, las fases que se desarrollaron a lo largo de la práctica fueron:

Fase 1. Establecimiento de las temáticas generales a abordar: A lo largo de esta fase, con la interacción entre un grupo de estudiantes y docentes del programa de Administración en Salud Ocupacional de la sede Ciudad Bolívar, UNIMINUTO Vicerrectoría Bogotá Sur, se identificaron las temáticas a través de las cuales era apropiado la realización de talleres con niños y adolescentes de una institución educativa distrital, enfocados a la identificación de peligros de tipo locativos, físico, biomecánicos y de seguridad presentes en la cotidianidad de los estudiantes, y las medidas de control aplicables, así como la identificación de posibles amenazas tales como sismos, deslizamientos e inundaciones y los mecanismos apropiados de reacción.

Fase 2. Elaboración de material: Una vez definidas las temáticas los estudiantes de UNIMINUTO diseñaron diversas estrategias que permitieron el desarrollo de las temáticas

propuestas, teniendo en cuenta el tipo de población y el propósito de cada taller centrados en la aplicación de la metodología de Seguridad Basada en el Comportamiento, la cual desarrolla un proceso que genera una reestructuración cognitiva, procedimental y actitudinal en el individuo que es partícipe de dicho proceso, generando un análisis y reflexión constructiva. Se establecieron charlas, videos, juegos y material didáctico.

Fase 3. Identificación de población a intervenir: Se realizaron acercamientos con los directivos de la Institución Educativa Distrital El Minuto de Buenos Aires, a quienes se les presentó el proyecto y se acordó realizar la intervención con estudiantes de los grados 2, 7 y 8.

Fase 4. Realización de talleres: En esta fase los estudiantes de UNIMINUTO, con el acompañamiento de los docentes, realizaron los talleres programados en sesiones de 90 minutos en los cuales se desarrolló de forma lúdica las actividades propuestas y se interactuó con los niños y adolescentes identificando sus percepciones frente a los riesgos y posibles mecanismos de control, enfatizando en la importancia de prevenir y auto-cuidarse.

Fase 5. Evaluación del Impacto de la Intervención: Como fase final se realizó la evaluación de los impactos generados en la población intervenida: la comprensión de los conocimientos adquiridos y la aplicación de los mismos tanto en la escuela como en los hogares.

Resultados

Es preciso mencionar que basándose en la visión constructivista debe darse la vivencia del conocimiento como una aproximación que articula las consideraciones de la didáctica y de la actitud; lo que contribuye a la constitución de un ambiente propicio en donde los estudiantes controvierten y argumentan para la construcción conceptual, sin dejar de lado lo que implícitamente se está construyendo: cambio de actitudes, valores y sobre todo una mirada de sí

mismos y el autocuidado en función de los comportamientos seguros. Sin embargo, todo esto es posible cuando los problemas que se estudian tienen sentido para los estudiantes y esto se logra cuando las intervenciones son dinámicas y su desarrollo tiene en cuenta las explicaciones espontáneas (nociones) de los estudiantes frente a las situaciones problemas desarrolladas en los procesos de formación.

Durante el desarrollo de las intervenciones se logró: 1- que los niños y adolescentes que fueron objeto de estudio, se entusiasmaron con las actividades y con las preguntas que surgieron de forma dinámica. Se apreció un deseo por buscar las explicaciones y apropiación de una cultura preventiva como elemento clave para el autocuidado. 2- Se apropió en el lenguaje adecuado de ciertos conceptos (riesgo, peligro, amenaza y control) y con ello la forma de argumentación y la discusión, comprendiendo la interacción de los peligros en la cotidianidad de sus vidas tanto en el colegio como en el hogar. En este sentido, se logró una transformación en la comunidad al mejorar la seguridad en el comportamiento del estudiante tanto en el entorno académico como familiar

Para los niños y adolescentes de la IED, las actividades grupales e individuales frente a la prevención generan espacios de discusión y reflexión que involucran el discurso de los individuos desde el saber particular e incluyen el trabajo en equipo desde la valoración de lo construido colectivamente. Es por ello que la aplicación de estrategias didácticas permitió que los niños y adolescentes comprendieran la importancia de la Seguridad y Salud en el Trabajo SST desde la interiorización y adopción de comportamientos seguros en su vida y sus familias, lograron identificar los peligros de tipo locativo, físico, biomecánicos y de condiciones de seguridad y evaluar los riesgos asociados a éstos en las instalaciones del colegio y en los hogares respectivos.

Finalmente, las estrategias de formación y comunicación permitieron mejorar la comprensión de los temas técnicos tratados por parte de los niños y adolescentes y de esta forma fortalecer la retroalimentación desde el receptor al emisor, brindando a los estudiantes de Administración en Salud Ocupacional la posibilidad de identificar e implementar nuevas estrategias de intervención para la gestión del riesgo que les serán de utilidad en el campo de acción profesional, al comprender la importancia de la intervención temprana para forjar trabajadores seguros desde su comportamiento.

Impacto

Los estudiantes de Administración en Salud Ocupacional que hicieron parte de la práctica, desarrollaron habilidades comunicativas enfocadas a una población completamente diferente a las de las empresas, la cual debió ser abordada con otro tipo de estrategias para el logro de los objetivos.

Fortalecimiento de la presencia de UNIMINUTO en entornos escolares de formación básica y media, que permiten la proyección de los niños y adolescentes para querer ser parte de la universidad vinculándose a los diversos programas.

Transformación en las percepciones no solo de la población intervenida sino de los intervinientes al reconocer y confirmar que la prevención es fundamental para la evitar la ocurrencia de accidentes y enfermedades.

Referencias

Cuevas, A. (2015). *Propuesta de implementación del programa de prevención de riesgos en actividades escolares del distrito 2 de la zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito (DMQ)*. (Tesis de Maestría).

- Universidad San Francisco de Quito, Colegio de Posgrados; Quito, Ecuador. Disponible en <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/4482/1/113597.pdf>
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000100005&script=sci_arttext&tlng=en
- García, A. (2012). ¿Cómo integrar la seguridad y salud en la educación? Elementos clave para enseñar prevención en los centros escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 267-295. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL5.pdf>.
- Han, S., & Lee, S. (2013). A vision-based motion capture and recognition framework for behavior-based safety management. *Automation in Construction*, 35, 131-141.
- Li, H., Lu, M., Hsu, S. C., Gray, M., & Huang, T. (2015). Proactive behavior-based safety management for construction safety improvement. *Safety science*, 75, 107-117.
- Martínez, C. (2015). La gestión de la seguridad basada en los comportamientos: ¿un proceso que funciona? *Medicina y Seguridad del trabajo*, 61(241), 424-435.
- Navidian, A., Rostami, Z., & Rozbehani, N. (2015). Effect of motivational group interviewing-based safety education on Workers' safety behaviors in glass manufacturing Environmental health. *BMC Public Health*, 15(1), 1–8. Recuperado de: <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2246-8>.
- Shristi Vidusha, R., Sivaji Raghav, Y., Vaghasia, S., & Yadav, B. P. (2018). Correlating the Factors of Human Error and Behavior-Based Safety Using Pareto Analysis and BBS Observation Application, 271–289. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7281-9_23

Olimpiadas contables una herramienta pedagógica de aprendizaje con gamificación programa contaduría pública

Esmeralda Mendieta Trujillo³⁰ Yanny Milena Escobar García³¹

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje con Estudio de Casos

Programa en el que desarrolla la experiencia: Administración en Salud Ocupacional

Curso(s) en que realiza la experiencia: Semillero de investigación “*Minutos de Seguridad*” perteneciente al programa de Administración en Salud Ocupacional sede Ciudad Bolívar Vicerrectoría Bogotá Sur.

Resumen

En el presente trabajo se propone la implementación de una actividad como estrategia pedagógica de gamificación que ayudara a fortalecer los conocimientos del componente profesional y la preparación para la aplicación de las pruebas saber PRO de los estudiantes del programa de contaduría pública UNIMINUTO sede Neiva; se establecerá una convocatoria inicial, direccionado a una metodología de clasificación por semestres académicos y niveles de conocimientos que permita medir las competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes activos, egresados y graduados aprovechando el uso de los recursos tecnológicos, culminando con un evento de premiación final clasificatorio nombrado *olimpiadas contables UNIMINUTO sede Neiva*, el cual permitirá consolidar el nivel de conocimiento profesional de las partes incluyentes del proceso y servirá como apoyo para la autoevaluación y retroalimentación de nuevas propuestas de aprendizaje como los cursos de actualización profesional.

Palabras clave: estrategia pedagógica, gamificación, metodología, aprendizaje, contaduría

³⁰ Profesora tiempo completo Centro Regional Neiva- emendietatr@uniminuto.edu.co.

³¹ Profesora tiempo completo Centro Regional Neiva- yescobargar@uniminuto.edu.co.

Objetivo general

Medir el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes activos, egresados y graduados del programa de contaduría pública de la UNIMINUTO sede Neiva, a través del aprendizaje basado en gamificación.

Objetivos específicos

- a) Conformar un comité de seguimiento y evaluación, que garantice la transparencia y el desarrollo de la actividad.
- b) Consolidar el banco de preguntas con la participación de docentes que orientan las asignaturas del componente profesional.
- c) Desarrollar la actividad de aprendizaje basado en gamificación, de acuerdo a las diferentes etapas establecidas por el comité.
- d) Evaluar el nivel de satisfacción generado en la comunidad académica.
- e) Proponer estrategias de aprendizaje y mejora en el proceso de autoevaluación que permitan alcanzar el nivel de calidad del programa.
- f) Analizar el desarrollo y seguimiento de las estrategias propuestas.

Fundamentación teórica

La práctica pedagógica innovadora *olimpiadas contables* desarrollada en el programa de contaduría pública UNIMINUTO sede Neiva, permite analizar y fortalecer diferentes escenarios del conocimiento profesional, como desarrollo de una estrategia de aprendizaje acertado a la vanguardia y dinámica a las necesidades praxeológicas de los estudiantes. Ibáñez, Cuesta, Taglibaue, & Zangaro. (2008). en la perspectiva de los educandos actuales “Son jóvenes que

prefieren la práctica a la teoría, las tareas grupales a las individuales y la información en formato digital a los libros”. (p.2). Dichos retos generacionales conllevan a un replanteamiento de la forma de enseñar, ya que según Ibáñez et al. (2008).

Muchos de estos jóvenes sienten que los contenidos, y los mismos docentes y sus prácticas, no responden a sus expectativas y desde ese lugar cuestionan el sistema. De esta manera, los *millennials* ponen en entredicho desde los parámetros tradicionales de la relación docente - alumno hasta las dimensiones espaciales y temporales de la situación áulica, más ligadas a organizaciones y prácticas de tipo disciplinares. (p.3).

De lo anterior, hace necesario establecer una estrategia metodológica y praxeológica que permita acercar a las necesidades de contexto generacional. Por consiguiente, se plantea una actividad de aprendizaje con gamificación, la cual, cumpliría un propósito acertado en el aprendizaje. Oliva Herberth. (2016). manifiesta que “El objetivo general de gamificación como estrategia metodológica de la mejora docente en el aula universitaria, persigue incidir en forma positiva a que el estudiantado pueda lograr el cumplimiento a cabalidad de objetivos específicos de aprendizaje, (...)”. (p.30).

Dicha actividad o actividades direccionadas a un aprendizaje, con el propósito de fortalecer conocimientos del componente profesional, siendo necesario aclarar que la gamificación no es dinámica simple de un juego, se basa en aprender algo a partir de la dinámica del mismo; por lo tanto, requiere un proceso de parámetros y normas definidas, como lo establece Ortiz, Jordán, & Agredal. (2018). En donde concluye que “Es necesaria una profunda reflexión sobre los objetivos que se quieren alcanzar: una vez determinados, se establecerán las normas que regirán el proceso. Por lo que llevar a cabo un proyecto de gamificación requiere una profunda planificación (...)”. (p. 13). Por otro lado, el autor Oliva Herberth (2016) en su artículo de

investigación *La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario*, y su figura n. 1. Que a continuación se referencia:

Realidad y Reflexión • Año 16, N° 44 • San Salvador, El Salvador, Centroamérica • Revista Semestral • Julio-Diciembre 2016

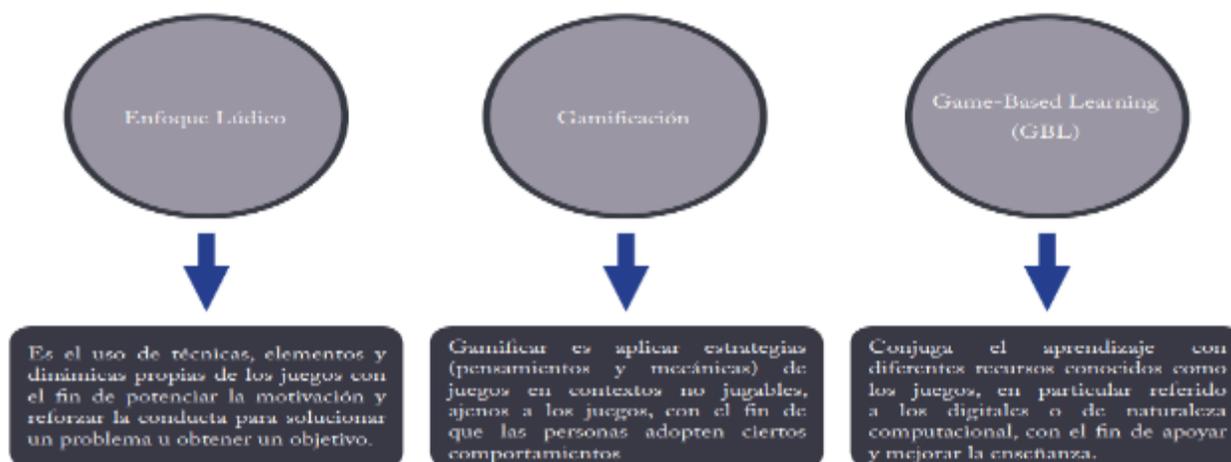


Figura 4. Fuente: Tomado de Figura n. 1. Diferencias entre enfoque lúdico, gamificación y el juego basado en el aprendizaje. (p. 35). Recuperado de: <http://icti.ufg.edu.sv/doc/RyRN44-nOliva.pdf>

La anterior figura nos deja claro el significado de la gamificación y la complejidad del concepto, en un contexto lucido de estrategia pedagógica aplicada de forma exitosa e innovadora como lo son *las olimpiadas contables del programa de contaduría pública de la UNIMINUTO sede Neiva*.

Por otro lado, argumentando la formación universitaria de la actividad donde interacciona con toda la comunidad académica con elementos importantes incorporados que complementan la formación de valores profesionales, donde no hay que dejar rezagado el contexto de formación de los valores éticos-morales, según como lo referencia Casares, P., Carmona, G., Martínez-Rodríguez, F. (2010) “(...) la formación de un buen profesional requiere, sobre todo, de desarrollar las competencias cognitivas y técnicas con los valores asociados a las mismas, mientras que los valores ético-morales quedarían relegados a un segundo plano en la jerarquía de

prioridades formativas” (p. 10). Sin embargo, hace necesario perfeccionar e identificar el aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje, dos concepciones diferentes, pero ampliamente influyente y enriquecedor, como lo menciona en su artículo de investigación *el aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente*, de los autores Álvarez, C. & Silió, G. (2015) en donde concluyen,

(...) las prácticas reales en la enseñanza que se desarrollan en centros educativos hay cierta sintonía, sobre todo en la relación tan estrecha que cultivan ambos proyectos con la comunidad escolar, su confianza en las prácticas de voluntariado, su preocupación por el aprendizaje y la solidaridad. Así mismo hay un elemento central en ambas realidades: el sentir y propiciar la acción social del alumnado como parte inherente de su proceso formativo como ciudadano crítico y activo con capacidad de cambio y mejora en su comunidad. (p. 55).

También se revisó y estudió el trabajo de investigación, como punto de referencia en aplicación de estrategias didácticas innovadora de los autores Romero & Rojas (2013). En donde utilizaron un aprendizaje mixto entre *blended learning* y *la gamificación* como experiencia gratificante. Romero & Rojas (2013). establecieron que “La implementación de la gamificación dentro del blended learning significaría dotarlo de las mecánicas y estética del juego para alentar el aprendizaje, impulsar la acción, cambiar conductas, ayudar a resolver problemas, a construir experiencias nuevas y generar compromiso.” (p. 6).

Estos argumentos teóricos y experiencias praxeológica desarrolladas por los autores que se referenciaron en el presente documento, nos permite soportar la actividad *olimpiadas contables*, como un aprendizaje basado con gamificación, permitiendo a los alumnos compartir experiencias

emocionantes, de forma diferente e innovadora, proyectando un aprendizaje donde consolida, apremia conocimientos y retroalimentan todas las partes involucradas del proceso.

Metodología

La coordinación de contaduría pública UNIMINUTO sede Neiva, con el apoyo de los docentes del componente profesional, desarrollaran una base de datos con preguntas clasificadas por categoría según las asignaturas del programa, tales como, “contabilidad, costos, tributaria, presupuesto, análisis financiero, auditoría y control”; clasificadas en *Categoría I básico*, *Categoría II intermedio*, *Categoría III avanzado* y *Categoría IV superior*, a través de la siguiente metodología:

Primero: Convocatoria de inscripción se hará por Google Forms, dirigida a estudiantes activos, egresados y graduados.

Segundo: Aplicación pruebas preliminares; se realiza de forma escrita a nivel interno por grupos y semestre, según las categorías.

Tercero: Selección participantes finales; una vez realizada la prueba escrita se selecciona a dos (2) estudiantes que obtuvieron el máximo puntaje en las pruebas aplicadas por semestre, quienes participarán como principal y suplente al evento.

Cuarto: Gran final y premiación de las olimpiadas contables, desarrollada en un auditorio disponible con capacidad para aproximada 400 asistentes entre estudiantes, docentes, graduados, egresados del programa de contaduría pública y administrativos.

Para elegir a los ganadores de cada categoría se tendrá en cuenta lo siguiente:

Cada pregunta está debidamente numerada por categoría.

Un representante por categoría seleccionará una pregunta, la cual tendrá un puntaje asignado de 100, 200 o 300 puntos, dependiendo del nivel de dificultad.

Las preguntas no pueden ser vistas por los participantes hasta que sean seleccionados y una vez leída la pregunta, el participante contara con un minuto de tiempo para dar la respuesta.

La respuesta será evaluada inmediatamente por el aplicativo quien dará la respuesta correcta. Si la respuesta es correcta, el participante obtendrá los puntos asignados a la pregunta.

No se calificarán respuestas en términos medios, deben calificarse como correctas o incorrectas.

La respuesta incorrecta del participante lo descalifica automáticamente, de lo contrario pasa al siguiente nivel.

Para cada nivel, habrá cinco rondas de preguntas, es decir, cada uno de los participantes tendrá la oportunidad de seleccionar cinco preguntas.

En caso de un empate entre los participantes en cada fase clasificatoria (preliminar y final), se harán rondas de preguntas institucionales a los participantes empatados hasta que finalice el empate. Quien gane será el participante que pasará al siguiente nivel final o el participante ganador, según sea el caso.

Todos los participantes de la fase final o nivel serán premiados de acuerdo a lo establecido por el comité.

Resultados

Una vez realizada la jornada de las olimpiadas contables, se analiza la gran acogida por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta aspectos como el nivel académico en que se encuentran en las diferentes áreas del componente profesional de acuerdo a la malla curricular, logrando así medir el nivel de conocimiento brindado y adquirido por la comunidad académica en el programa de contaduría pública, permitiendo identificar debilidades y fortalezas en los

diferentes niveles académicos de los estudiantes y docentes, asimismo permite evaluar las diversas actividades a desarrollar para contrarrestar las debilidades y convertirlas en oportunidades de mejora a nivel institucional, con el propósito de fortalecer el desarrollo humano y promover la cultura contable apropiada para la profesión, con un direccionamiento pedagógico y estratégico hacia los estudiantes del programa de contaduría pública de la UNIMINUTO sede Neiva, siempre encaminados hacia el progreso de los futuros profesionales de la región y del país con un amplio compromiso y responsabilidad social.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

La realización de las *olimpiadas contables* año 2016 y 2017, han tenido un impacto positivo, contando con la asistencia y participación aproximadamente 400 personas, entre docentes, administrativos, estudiantes activos, egresados y graduados, obteniendo en cada periodo la participación final de un estudiante de cada semestre en las 4 categorías de la convocatoria a las *olimpiadas contables* del *programa de contaduría pública de la UNIMINUTO sede Neiva*. Esta actividad, permite convertir las debilidades en fortalezas, y proponer cursos de reforzos en las áreas de *gestión financiera, casos prácticos en (tributaria, toma de decisiones, revisoría fiscal y ética profesional), inglés y comprensión de lectura*; para guiar y fortalecer los conocimientos del componente profesional y la preparación para la aplicación de las pruebas saber PRO, principalmente a los estudiantes activos próximos a obtener el grado o título de contador público, el cual, es requisito del Ministerio de Educación Nacional (MEN); en donde se ha evidenciado un incremento en el puntaje promedio del último año 2017 frente al 2016.

Por otro lado, los cursos ofrecidos a los egresados y graduados, buscan la mejora continua a través de las actualizaciones en los componentes profesionales y formar profesionales más competitivos en el campo laboral.

Referencias

- Álvarez, C., & Silió, G. (2015). *El aprendizaje-servicio y las comunidades de aprendizaje: dos proyectos escolares innovadores que se enriquecen mutuamente*. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 33(2), 43-58. Recuperado de: [doi:10.14201/et20153324358](https://doi.org/10.14201/et20153324358)
- Casares, P. M., Carmona, G. & Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). *Valores profesionales en la formación universitaria*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-casares.html>
- Ibáñez, E., Cuesta, M., Taglibaue, R & Zangaro, M. (2008). *La generación actual en la universidad: el impacto de los millennials*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6146/ev.6146.pdf
- Oliva, H., Alexander. (2016). *La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario*. Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación (ICTI). Revista realidad y reflexión. Recuperado de: <http://icti.ufg.edu.sv/doc/RyRN44-nOliva.pdf>
- Ortiz, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*. Faculda de de Educação da Universidade de São Paulo. Revista Educação e Pesquisa. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>

Romero, H., & Rojas E. (2013). *La Gamificación como participante en el desarrollo del B-learning: Su percepción en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca*. Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology. Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity”. Recuperado de: <http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP118.pdf>

Cami: desarrollo y crecimiento empresarial para el centro del departamento del Huila

Nancy Cristina Cerón Martínez³² Luis Alejandro González Cabrera³³

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Retos

Programa en el que desarrolla la experiencia: administración de empresas y contaduría pública

Curso(s) en que realiza la experiencia: práctica profesional

Resumen

El desarrollo empresarial es fundamental para el crecimiento económico de cualquier región pues a éste están atadas dinámicas propias del crecimiento y desarrollo social y económico de una Nación. En esa medida, los esfuerzos fundamentales pensados para dar apoyo a procesos de generación y crecimiento empresarial son fundamentales en el quehacer de las ciencias administrativas a la luz de la realidad empresarial colombiana. Sin embargo, las cifras aportadas por CONFECÁMARAS, en reportaje de EL ESPECTADOR, evidencian que a pesar del crecimiento del 15,1% en cuanto a creación de nuevas empresas (2011-2015), sólo el 29,7% de estas “sobrevivieron”. El Centro de Atención al Microempresario (CAMI) nace como una propuesta de práctica pedagógica para garantizar el asesoramiento a pequeños y medianos empresarios de la región con el fin de proyectar una esperanza de vida empresarial superior mediante la puesta en marcha de un modelo de asesoramiento empresarial inspirado en la filosofía UNIMINUTO.

Palabras clave: consultoría, asesoramiento, desarrollo empresarial, MiPymes.

³² Profesora medio tiempo Centro Regional Garzón- nccronmarti@uniminuto.edu.co.

³³ Profesor medio tiempo Centro Regional Garzón- lgonzale192@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica

Brindar servicio de consultoría empresarial de alto nivel a micro y pequeños empresarios de la zona centro del departamento del Huila por parte de los alumnos practicantes de los programas adscritos a la Unidad de Ciencias Empresariales UNIMINUTO CT Garzón.

Garantizar procesos de desarrollo y crecimiento empresarial en la zona centro del departamento del Huila mediante la participación activa de la Unidad de Ciencias Empresariales en el acompañamiento al sector productivo y empresarial de la región.

Participar en la promoción y familiarización de conocimientos administrativos y contables a micro y pequeños empresarios de la región centro del departamento del Huila.

Fundamentación teórica

El marco estructural del modelo educativo de UNIMINUTO se sustenta en el enfoque pedagógico de la praxeología la cual puede ser entendida como un proceso en el cual se construye un discurso a partir de la reflexión crítica de la práctica. Así pues, la modelación de la estrategia pedagógica para la práctica CAMI pasa por el desarrollo de un modelo de gestión y acompañamiento empresarial integral que se hace desde la realidad empresarial de la micro y pequeña empresa de la región.

En este sentido, y, para lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos, la práctica pedagógica CAMI exige la integración de una serie de estrategias pedagógicas que permitan la objetivación de la acción para así asumirla de manera crítica y reflexiva. Así, “la teoría y proceso investigativo sobre la acción práctica son, pues, los dos sentidos más usados alrededor del concepto “praxeología”. En todo caso, la praxeología supone siempre un proceso de reflexividad” (Juliao, 2011, 28). Es decir, a una pedagogía reflexiva.

Concretamente, la práctica CAMI propone la puesta en marcha de un proceso efectivo que permita la interiorización de la acción tanto desde el sujeto como el objeto para así superar el modelo objetivista que no permite un proceso de doble vía: la interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad (Bourdieu, 1972)

Así pues, se proyecta, desde dicha práctica, la construcción de un profesional reflexivo que permita no sólo una dialéctica entre la acción y el saber sino también que le permita pensarse los problemas que encuentre desde una perspectiva más amplia permitiendo así que el profesional (practicante en nuestro caso) “reestructure el problema y, en esta nueva tentativa (experiencia de estructuración), trate de imponer su voluntad” (Schön, 1998, p.91). Por lo tanto, será una práctica que construya un “*logos*” durante la ejecución de la misma acción.

Se pretende de esta manera, desde el ejercicio de la consultoría realizadas por los practicantes, la implementación de una estrategia pedagógica de aprendizaje basada en retos (ABR) en la medida en que el tipo de consultorías realizadas demandan un tipo de ejercicio y aprendizaje que involucra al mundo real y el hacer o actuar del estudiante respecto a un tema de estudio (Jou, Hung y Lai, 2010).

Por ende, el ejercicio de la consultoría debe permitir el acercamiento real, desde la praxis, de los estudiantes con los fenómenos administrativos y contables del devenir del ejercicio empresarial de la población atendida. El practicante es, por lo tanto, un observador objetivo como un sujeto activo dentro de la exploración sistemática de los casos analizados como consultor de CAMI.

Por lo tanto, el ejercicio de la consultoría en sí mismo resulta tanto como un proceso de puesta en marcha de un aparato investigativo que pueda dar explicación a un fenómeno en particular como también significa la puesta en marcha de los conocimientos adquiridos en el

proceso de formación como profesional en ciencias administrativas con impacto real y directo en la región.

Metodología

Las prácticas en el Centro de atención al microempresario CAMI están diseñadas para garantizar en términos metodológicos la puesta en marcha del modelo educativo UNIMINUTO y la ejecución de una estrategia ABR, por lo tanto, se plantea una ruta metodológica que arranca desde el contacto inicial del practicante con fuentes secundarias hasta la puesta en marcha de los planes y asesorías a los microempresarios atendidos y por lo tanto se propende hacia un modelo de trabajo investigativo.

De tal forma, tras realizar un proceso interno de escogencia de los practicantes para CAMI, se procede a realizar un encuentro conjunto microempresarios-docente líder de prácticas-practicantes y la asignación de las consultorías a realizarse con cada una de las microempresas. Desde dicho punto el practicante debe reunir toda la información posible para atender al microempresario a partir de las necesidades de este.

En ese sentido, el modelo de práctica CAMI propone un ejercicio constante que permita la reunión practicante-microempresario para conocer al detalle los elementos intrínsecos del ejercicio empresarial de cada microempresario el cual debe ser aunado al socavamiento de información de fuentes secundarias y primarias por parte del practicante sobre el caso a estudiar a partir de la implementación de una serie de instrumentos de recolección de información para así, desde el ejercicio mismo de la consultoría haya un relacionamiento directo con cada microempresario y microempresa asistida por CAMI.

Una vez abordado en un momento inicial el fenómeno a estudiar por cada practicante, este debe entregar un plan de trabajo que dé razón a futuro de las actividades a desarrollarse y los objetivos a ser alcanzados por estas. Dicho proceso será asistido y regulado tanto por el docente de práctica como por la coordinadora de la unidad de ciencias empresariales.

El ejercicio de consultoría promulgado por CAMI propende hacia privilegiar el intercambio directo y apoyo permanente al ejercicio del microempresario mediante asesorías que den solución a las necesidades dispuestas por la empresa atendida. Semanalmente se realizan los reportes sobre el avance de las actividades de acuerdo al plan de trabajo propuesto, así, el practicante contrasta los resultados de su ejercicio profesional con el desarrollo de la empresa en consulta.

Al finalizar, el practicante entrega un informe sobre el ejercicio de consultoría realizado en toda la práctica evidenciando los avances alcanzados y las recomendaciones dadas al micro y pequeño empresario atendido.

Resultado

Desde el ejercicio de las prácticas en CAMI se han atendido un total de 13 micro y pequeñas empresas de la zona centro del departamento del Huila. De tal manera, han sido 13 empresarios que han recurrido a CAMI con el fin de recibir asesoría para el ejercicio empresarial de sus iniciativas.

Para cubrir dicha demanda de asesorías, CAMI ha requerido de 5 practicantes del programa de Administración de empresas quienes de manera activa han colocado sus conocimientos a prueba frente a la realidad de la micro y pequeña empresa de la región.

Se evidencia por parte de los empresarios atendidos una satisfacción general no solo con las recomendaciones dadas por los practicantes de CAMI para el mejoramiento de sus iniciativas empresariales sino también una validación al desarrollo metodológico de la práctica profesional de CAMI la cual la consideran oportuna en cuanto a la inmersión y cercanía generada por los practicantes en cada una de las consultorías realizadas por estos.

De tal manera, el Centro de Atención al Microempresario CAMI mantiene una constante de crecimiento de consultas empresariales como también la consolidación de su ejercicio profesional en el centro del departamento del Huila.

Impactos aprendizaje del estudiante

El ejercicio de la práctica CAMI a partir de una metodología ABR permite el desarrollo de habilidades no solamente académicas para los estudiantes sino la refrendación efectiva y reflexiva del conocimiento adquirido durante el curso de la carrera profesional de cada uno de ellos.

Dentro de la práctica CAMI se privilegia, a partir de lo expuesto, un ciclo de aprendizaje ligado a la categorización realizada por Kolb (1984) el cual comprende que el aprendizaje resulta tras la conclusión de un ciclo que comprende las fases de experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación Activa.

Dicho tipo de aprendizaje permite que los estudiantes sean capaces de, no solamente sistematizar información, sino también de experimentar en tiempo real a partir de un proceso de reflexión que privilegia la utilización de los contenidos académicos y el conocimiento real de los problemas y fenómenos analizados.

El practicante CAMI, por lo tanto, termina su ciclo de práctica con conocimientos refrendados en la realidad y con un ejercicio crítico-reflexivo de su rol como futuro profesional y los retos que esto conlleva.

Referencias

- Bourdieu, P. (1972). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Paris: Droz Englewood Cliffs, New Jersey, EUA: Prentice Hall.
- Jou, M., Hung, C. K., y Lai, S. H. (2010). *Application of Challenge Based Learning Approaches in Robotics Education*. *International Journal of Technology and Engineering Education*, 7(2), 1-42. Recuperado de: <http://ijtee.org/ijtee/system/db/pdf/72.pdf>
- Juliao, C.G. (2011) *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Kolb, D. (1984). *Aprendizaje experiencial: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

La vida como proyecto pedagógico: la voz de las Madres Comunitarias (Narraciones autobiográficas)

Juan Esteban González Hincapié³⁴ y Daniela Bernal López³⁵

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Colaborativo

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en Pedagogía Infantil

Curso(s) en que realiza la experiencia: Proyectos Pedagógicos.

Resumen

La presente práctica pedagógica se desarrolló con las estudiantes de dos cursos de Proyectos Pedagógicos de 10º semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO, Sede Bello en el periodo 2018-1. La experiencia significativa buscó crear espacios para el ejercicio de la escritura sobre narraciones autobiográficas de las estudiantes “madres comunitarias” –ahora llamadas “agentes educativas”- que hacen parte del convenio UNIMINUTO-ICBF. El ejercicio de escritura giró alrededor de una pregunta central: ¿cómo han cambiado mis prácticas como “madre comunitaria” cuando estoy a punto de graduarme como licenciada en pedagogía infantil? Los textos construidos por las estudiantes se basaron en tres puntos centrales: espacio y libertad en mi hogar comunitario, acompañamiento familiar, y expectativas como futura graduada del programa. Al final se muestra cómo las estudiantes pudieron darse cuenta que un proyecto pedagógico se convierte en un proyecto de vida, narrado y pensado.

Palabras clave: narrativas, autobiografías, prácticas pedagógicas, madres comunitarias, proyectos pedagógicos.

³⁴ Profesor tiempo completo en Seccional Bello- jgonzalez8@uniminuto.edu.co.

³⁵ Profesor tiempo completo en Seccional Bello- daniela.bernal@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

Proponer espacios de escritura para la construcción de narrativas autobiográficas de las estudiantes de 10° semestre del curso “Proyectos Pedagógicos” de la Licenciatura en Pedagogía Infantil que hacen parte del convenio UNIMINUTO-ICBF, entorno a la reflexión de sus prácticas pedagógicas como “madres comunitarias” en relación con su proceso de profesionalización en la universidad.

Fundamentación teórica

No narramos porque sí. Narramos por necesidad. Necesidad de ser reconocidos, animados, escuchados. Narramos para que el otro que escucha, o lea, o nos vea, sepa que existimos y que nos suceden cosas. Y si además de eso, el otro sabe que existimos y entiende lo que nos pasa, esa narración, ya no es una mera narración, es un diálogo. Así, se abre una pregunta para una práctica pedagógica dentro de un salón de clases en la Licenciatura en Pedagogía Infantil: ¿qué tal si se crean espacios dentro de un curso del programa para que “madres comunitarias” del ICBF que estudian en UNIMINUTO, plasmen en una hoja cómo ha sido su proceso de profesionalización en relación con sus prácticas pedagógicas en sus hogares e instituciones en las cuales laboran?

Con lo anterior queremos dar a entender que la narración nace como un instrumento de reflexión sobre las prácticas profesionales, en este caso de las prácticas pedagógicas de las estudiantes del curso de “Proyectos pedagógicos”. El ejercicio de narración es un instrumento de reflexión porque “descansa sobre el supuesto de que el maestro actúa como tal usando un conocimiento implícito, formado por esquemas mentales, principios, creencias o teorías, que se vuelve, debido a su invisibilidad, bastante reacio al cambio” (Juliao Vargas, 2017, p. 135). Por tal

motivo la autobiografía, o, mejor dicho, la narración autobiográfica permite como estrategia de enseñanza-aprendizaje evidenciar que en la anécdota intencionada se desvela la práctica propia y las interacciones sociales. Nos puede demostrar, además -como fin de esta práctica innovadora- cómo ha sido la transformación de las prácticas pedagógicas de las estudiantes, “las madres comunitarias del ICBF”, tras el aprendizaje y el transcurrir de cada semestre por la universidad y en especial por la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Por eso sostenemos el planteamiento “que la perspectiva narrativo-biográfica ayuda a incrementar la dimensión reflexiva -a la vez amplia y profunda -propia de la enseñanza- (Juliao Vargas, 2017, p. 136); pues permite crear un perfil de un maestro reflexivo y consciente de sus prácticas: eso es -creemos aquí- un verdadero proyecto pedagógico, un proyecto que transforma la vida de los maestros y de quienes interactúan con ellos. De esta forma el ejercicio escritural de las narraciones autobiográficas, no se quedan sólo en una hoja de procesador de textos o en una nota cuantitativa de un curso, las narraciones se convierten en un punto de referencia, en un espejo, donde a la manera de Edgar Allan Poe las narraciones pasen de ser anécdotas a “Narraciones Extraordinarias”.

La narración se convierte en un punto de inicio para que los maestros en formación piensen sus prácticas pedagógicas, y no se convierten en simples ejecutores de un plan curricular. El maestro debe pensar, pensarse, pensar sus prácticas, examinar su vida profesional (el maestro es un profesional, no se puede olvidar aquí). De esta forma el ejercicio docente pasa de ser un operador de un plan de estudios, para que los maestros “se conviertan en actores, agentes de cambio e investigadores” (Juliao, 2017, p. 142). El maestro es un actor, pero no puede actuar una película que algún otro que no entiende de educación, le imponga. El maestro debe ser actor de su propio guion, un guion que puede y debería narrar.

Metodología: forma en que se desarrolla la práctica pedagógica

La práctica pedagógica se desarrolló con las estudiantes de dos cursos de Proyectos Pedagógicos del 10° semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO, Sede Bello en el periodo 2018-1, con quienes después de tener los primeros encuentros de clase, surgió el interés y la iniciativa de escribir sobre experiencias pedagógicas que relataran sus inicios en el ejercicio docente, cómo ha sido su relación con la pedagogía y su saber específico. Estos temas dieron paso a la escritura de narraciones autobiográficas.

Para lo anterior seguimos la sugerencia metodológica recomendada por Juliao Vargas (2017) para reflexionar desde la narración autobiográfica. De esta manera se propusieron tres preguntas para el ejercicio de escritura:

¿Cuál ha sido mi experiencia de acompañamiento familiar que he vivenciado en mi Hogar Comunitario?

¿Cómo ha sido la relación que he tenido con mis asesores pedagógicos (supervisores) del ICBF en mi Hogar Comunitario?

¿Cómo han cambiado mis prácticas como “madre comunitaria” cuando estoy a punto de graduarme como licenciada en pedagogía infantil?

A cada pregunta –según la enumeración indicada- se le dio un nombre o temática, de la siguiente manera:

Acompañamiento familiar en mi Hogar Comunitario.

Espacio vs libertad.

“Una madre comunitaria profesional”.

En las clases se crearon espacios de diálogo, con las preguntas y temáticas propuestas, para que cada una de las estudiantes escucharan a sus compañeras y esto les permitiera enriquecer

su narración escrita y encontrar diferencias y similitudes en las experiencias de quienes contaban lo les ha sucedido en los distintos contextos en los que se desenvuelven. Lo anterior fue objeto de análisis en las clases, en las que se descubrieron paradigmas, creencias y virtudes de las prácticas pedagógicas que a diario realizan las “madres comunitarias”. Las autobiografías se presentan como una técnica cualitativa, que pretende la recuperación histórica bajo los relatos escritos de un grupo en específico.

Resultados

La tarea de promover y animar a las estudiantes a la escritura de narraciones autobiográficas e incluso de compartirlas entre sus colegas y docentes acompañantes del proceso, se convirtió en un ejercicio pensado no sólo en la escritura sino en el desarrollo de la habilidad de analizar y generar conciencia sobre sí mismas, pensando su situación tanto como futuras profesionales y como “madres comunitarias”. Todas estas escrituras tenían como finalidad la escritura sobre aspectos relevantes en relación a la práctica, la formación, la pedagogía y el ejercicio docente; aspectos que hacen parte de la cotidianidad de las estudiantes como futuras licenciadas en Pedagogía Infantil.

Partimos de un supuesto: las estudiantes quizás no eran conscientes (no reflexionaban) sobre sus labores diarias, así que las narraciones permitieron la reflexión sobre las prácticas pedagógicas al pensarlas como un asunto más complejo de lo que se especula. En ocasiones la gente opina sobre el quehacer del maestro: piensan que la labor docente es un mero enseñar o cuidar niños, y aquí estamos en desacuerdo con esas creencias. Las narraciones se convirtieron en un asunto necesario para reconstruir esas historias de vida que hacen parte de la memoria, el

recuerdo y la construcción del cómo se llegó al ejercicio docente. Pensar la vida como proyecto pedagógico, ese es, el resultado.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

La experiencia de las narraciones autobiográficas, fue más que un aprendizaje, ya que estas dieron sentido de vida desde lo personal y profesional. El hecho de mirarse, recordar, reflexionar, escribir, analizar y mejorar fue el impacto de la práctica pedagógica llevado a cabo. El impacto empieza desde el momento en que las estudiantes son conscientes de que el ejercicio docente es quizás uno de los que más implica cambios, actualización y contextualización del quehacer diario, pues en este se deben romper paradigmas y creencias que den sentido vocacional al docente.

Ese cambio va ligado a la reflexión, análisis, y mejoramiento de las prácticas pedagógicas de las “madres comunitarias” y de las futuras profesionales. Somos conscientes que no sólo con las narraciones autobiográficas se transforma el pensar, sentir y actuar de las estudiantes. No obstante, las narraciones permitieron reconocer asuntos importantes y trascendentales a la hora de ser docente. Es la historia de vida, esa que cada uno trae consigo, aquella que no se olvida, que no cambia, pero sí se modifica de acuerdo al momento, lugar o circunstancia vivida. De esta manera se pudo observar un ejercicio más reflexivo por parte de las estudiantes, permitiéndoles adquirir sentido y crítica en constante momento de su profesión.

Referencias

Juliao, C. G. (2017). La narración autobiográfica como instrumento para una reflexión sobre las prácticas profesionales. En C. G. Juliao Vargas, *La cuestión del método en pedagogía praxeológica* (pp. 135-148). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Poe, E. A. (2006). Narraciones Extraordinarias. Madrid: Edaf.

Uso de los simuladores virtuales en la formación de psicólogos

Cristian Muñoz Muñoz³⁶

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje por Simulación

Programa en el que desarrolla la experiencia: Psicología VR Eje Cafetero

Curso(s) en que realiza la experiencia: Proyectos Pedagógicos.

Resumen

El objetivo de la práctica pedagógico fue fortalecer las competencias de los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Vicerrectoría Eje Cafetero mediante el uso del simulador virtual PSYSIM. El uso de éste hace parte integral de la planeación, ejecución y evaluación del proceso formativo. La estrategia pedagógica está diseñada como integradora al desarrollo de tres cursos de psicología. La metodología se desarrolló en 5 fases: Capacitación docente, vinculación del simulador a la plataforma de aprendizaje Moodle, capacitación a los estudiantes, aplicación del simulador, y retroalimentación. El impacto del simulador fue positivo, este puede ser adaptado a las características y necesidades del grupo permitiendo elevar la calidad del proceso educativo. Las tareas pueden ser organizadas de forma individual o colectiva. El aprendizaje es auto conducido, formando un círculo de aprendizaje donde se reflexiona el caso, se elige la mejor estrategia, se toman las mejores decisiones y se observan los resultados.

Palabras clave: simulador virtual, psicología, pedagogía, tecnologías de la información y la comunicación.

³⁶ Profesor tiempo completo Centro Regional Pereira- cmunozmunoz@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

Fortalecer las competencias de los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Vicerrectoría Eje Cafetero mediante uso del simulador virtual PSYSIM.

Fundamento teórico

Son dos las categorías teóricas que guían la propuesta, la primera se enmarca en lo que es el simulador y la experiencia de vincular estos, en la formación del profesional de la psicología a distancia en la búsqueda del desarrollo de competencias de evaluación, diagnóstico e intervención desde cuatro áreas: clínica, social, educativa y organizacional. Finalmente, la categoría de las prácticas educativas significativas desde la aplicación y análisis de una secuencia didáctica (Frade, 2009).

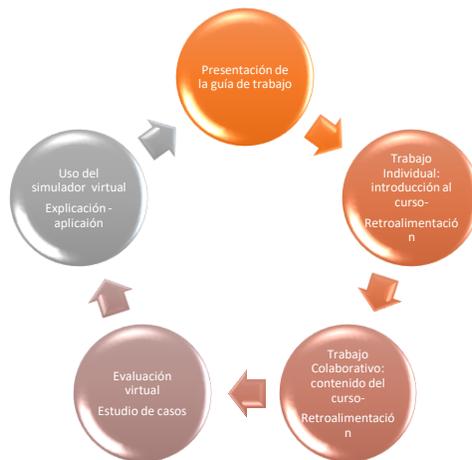


Figura 5. Secuencia didáctica. Fuente: El autor

El uso de simuladores en el proceso de aprendizaje en el programa de psicología a distancia permite generar un cambio en los ambientes artificiales de la enseñanza, permitiendo crear patrones de atención y manejo profesional, por medio de la modelación de situaciones reales a las que el psicólogo se enfrenta en su quehacer profesional.

Al respecto, Coll y Monereo (2008) aseguran que la aparición de nuevos escenarios y finalidades educativas, amplía los contextos de la actividad humana, en los que hay interdependencia entre el pensar, sentir y hacer de manera más compleja e imprevisible, por el exceso de información que requiere otras formas de procesamiento e integración a la estructura cognitiva. En este contexto, la comunicación y las relaciones pedagógicas necesitan otras formas de interacción vinculadas al trabajo en equipo, el apoyo de redes y tecnologías digitales, como mediadores de aprendizajes contextualizados y simulados de situaciones reales.

El uso de esta estrategia pedagógica en el campo de la formación de profesionales facilita la interactividad con los estudiantes, retroalimentándolos y evaluando lo aprendido durante el desarrollo de los cursos, facilitando representaciones animadas de casos estructurados. Se incide de forma positiva en el desarrollo de las habilidades a través de la ejercitación y la simulación de procesos complejos, permitiendo la valoración interdisciplinaria de las asignaturas (Sánchez, J., 1999; Rodríguez; L. y Riveros, 2000).

La investigación con fines de evaluar el uso de simuladores virtuales en estudiantes de psicología genera resultados positivos, como aumento en la comprensión del reforzamiento en el condicionamiento operante con el simulador Sniffy, permitiendo que interactuaran con la herramienta consiguieran mejores resultados en las pruebas que los estudiantes que no utilizaron el simulador. De igual forma, se evidencia el mejoramiento en competencia de toma de decisiones

y en diagnóstico valorativos (Solomon, Cooper y Pomerleau, 1988; Desrochers, House y Seth, 2001; Venneman y Knowles, 2005).

Para vincular estos simuladores, se requiere comprender qué se entiende por prácticas educativas significativas, por los que desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el documento “¿Qué son experiencias significativas?” se definen las éstas como “*prácticas concretas (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias*”, además se enumeran algunas categorías para la comprensión de las mismas:

La retroalimentación permanentemente a través del autorreflexión crítico. Ser Innovadoras atendiendo a una necesidad del contexto identificada previamente. Fundamentación teórica y metodológica coherente. Generación de impacto saludable en la calidad de vida. Mejoramiento continuo del establecimiento educativo, hacia la calidad educativa. Desde esta perspectiva del MEN puede argumentarse que la presente práctica pedagógica busca ser significativa por tres razones: el simulador está pensado como mediación ~~entre~~ del proceso formativo de los cursos relacionados. La secuencia didáctica presenta una metodología que va facilitando la adquisición de recursos para la solución de los casos a través de la retroalimentación constante de los contenidos estudiados.

Barberá (2008), cuenta que su incorporación a los procesos formativos debe ser planificado, organizado, seguido, apoyado y valorado sirviéndose de los medios necesarios para hacer posible una comunicación lo más completa posible entre el aprendiz y el docente. Por ende, El uso de los simuladores en el desarrollo formativo de los estudiantes son una estrategia innovadora que ha sido seleccionado, organizado y utilizado de forma creativa de los recursos

tanto técnicos y humanos de maneras nuevas y propias facilitando en más alto nivel la adquisición de competencias y habilidades de los estudiantes. Las competencias y habilidades desarrolladas desde el uso de simuladores se enmarcan en la obtención de información sobre las necesidades del cliente utilizando métodos apropiados, la evaluación de las características más relevantes de los individuos, grupos, organizaciones y situaciones mediante la interacción con el simulador. Además, la identificación y preparación de intervenciones apropiadas para conseguir el conjunto de objetivos. La reflexión crítica sobre la propia práctica y las competencias, además de la toma de decisiones, solución de problemas y negociación, estableciendo relaciones interpersonales con consultantes y colegas (Richland, citado por Moreno, 1995).

Twining (2001) hace una clasificación sobre el aprovechamiento del potencial de las TIC en la educación, que tiene en cuenta los objetivos básicos de uso de la computadora, el impacto de su uso en el currículo y la cantidad de tiempo para los aprendizajes. Asegura que las TIC como herramienta para apoyar y mejorar aspectos afectivos del aprendizaje, tales como la confianza, la autoestima o la motivación, son apropiados en este tipo de modalidad.

En conclusión, el uso de la estrategia permite un mejoramiento del proceso interno de la institución. La utilización por parte de los estudiantes facilita la visualización de una nueva forma de aprendizaje al interior de la universidad. El aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo ha encontrado en las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) una potenciación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2009).

Metodología: proceso de la práctica pedagógica

El uso del simulador hace parte integral de la planeación, ejecución y evaluación del proceso formativo de los estudiantes. La estrategia pedagógica no está diseñada como una actividad aislada, sino como una estrategia integradora al desarrollo de los cursos. La experiencia se divide en las siguientes fases:

Fase 1: Capacitación docente: los docentes del CR Pereira recibimos desde la sede Bello, capacitación mediante video conferencia sobre los diversos simuladores mencionados anteriormente. A partir de la fecha para implementar la estrategia en las aulas virtuales se continuó el proceso de capacitación mediante aprendizaje autónomo a través de tutoriales escritos y audiovisuales.

Fase 2: Vinculación del simulador a la plataforma de aprendizaje. Realizado el proceso de capacitación sobre el uso de los simuladores, se pasó a identificar las características de los cursos y a seleccionar los casos más pertinentes para tal fin de acuerdo al syllabus o microcurrículo de la asignatura, de tal forma, que responda de forma adecuada al desarrollo temático, a las habilidades requeridas y a las competencias propias de los cursos.

Fase 3: Capacitación a los estudiantes implicados. Desde el inicio del curso mediante la presentación de la guía de trabajo, se socializó el uso del simulador como estrategia de aprendizaje de orden praxeológico. En las últimas tutorías de los cursos se presenta de manera detallada el simulador, de forma tal, que puedan elaborar bien el desarrollo del aplicativo. Para ampliar el uso del simulador por parte de los estudiantes se brinda asesoría por medio de correos electrónicos, tutorías individuales y asesoría mediante de plataforma Renata.

Fase 4: Aplicación del simulador. Se realizó la utilización de la herramienta. Para tal fin se sugirió realizar grupo de estudio de los documentos planteados por el simulador, visitar algunos sitios sugeridos en internet y formular debate colaborativo sobre la descripción de la historia clínica presentada por el paciente. Luego se sugiere la aplicación virtual del instrumento.

Fase 5: retroalimentación. El proceso de retroalimentación por parte del docente es constante a través de medios interactivos como el chat, el correo electrónico, mensajes a través de plataforma, y las tutorías presenciales.

El simulador presenta un desarrollo de forma constructiva, haciendo que el estudiante participe de manera autónoma ante el planteamiento de los casos. La herramienta hace que el estudiante desarrolle actividades de manera secuencial y progresiva. El simulador presenta varios momentos: Desarrollo de la Entrevista. Salas de Participación. Cámara de Gesell. Evaluación. Retroalimentación.

Resultados

Eliminación de riesgos de la práctica con pacientes. Factores como el temor o la inexperiencia se ven disminuidas, permitiendo un acercamiento seguro a la realidad de la intervención psicológica. Retroalimentación rápida por parte del simulador, el aprendizaje se da por esta posibilidad de modificar, ensayar y experimentar hipótesis. Interacción lúdica facilitando el interés de los estudiantes, apareciendo innovador frente al uso tradicional del tablero, el papel, y las presentaciones.

Introducción del estudiante en el aprendizaje, es él con la guía del tutor quien manipula, observa resultados y actúa en consecuencia. Facilita el acercamiento social del aprendizaje. Es

muy real generando una experiencia lúdica y educativa. El estudio de casos a partir de las simulaciones es un hecho vital para la formación psicológica.

No reemplazan el papel del maestro son un apoyo para él. Permiten el desarrollo de pensamiento crítico, mediante actividades de resolución de problemas y estudio de casos. Se ha formulado un aprendizaje de tipo experimental donde el estudiante tiene la posibilidad de experimentar sobre la base de su desarrollo teórico práctico. Para el desarrollo del caso el estudiante debe poseer un excelente dominio del tema, lo que lo lleva a profundizar en el mismo mediante la consulta, lectura y aprendizaje de los artículos, sitios y portales presentados por la plataforma.

Se promueve el desarrollo del trabajo colaborativo a través de la sala de psicólogos que trae el simulador. El estudio de casos únicos en común facilita aprendizajes más sólidos. El uso de una interface gráfica facilita el desarrollo de las actividades. El simulador permite generar en el estudiante mucha expectativa y automotivación, lo que facilita el proceso de enseñanza aprendizaje.

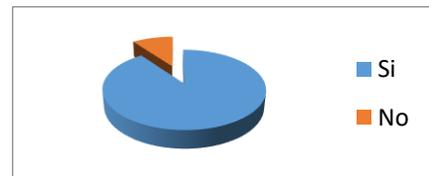
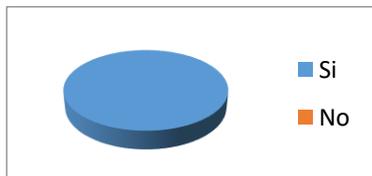
Se crea comunicación entre el estudiante-maestro y el estudiante-estudiante mediante la simulación interactiva generando procesos de retroalimentación más efectivos en la adquisición de habilidades y competencias propias del psicólogo. Permite disponer de horarios flexibles de trabajo individual y grupal. Brindan un entorno de aprendizaje basado en modelos reales.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

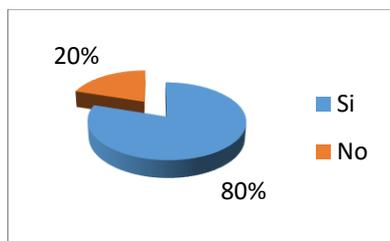
De lo ejecutado surgen algunos elementos emergentes. El estudio de casos como estrategia pedagógica en la formación resultó ser un hecho motivacional y formativo de mucho valor. La confrontación con posibles casos que puedan darse en el consultorio psicológico despierta en el estudiante mucho interés. Es necesario hacer investigación sobre el uso de los

mismos en la región con el fin de identificar las prácticas que sean efectivas con los mismos. El proceso de reflexión que acompaña la herramienta es vital, antes durante y después de su uso (Shön). El impacto del simulador fue muy positivo, este puede ser adaptado a las características y necesidades del grupo permitiendo elevar la calidad del proceso educativo. Se forma un círculo de aprendizaje: donde se reflexiona el caso, se elige la mejor estrategia, se toman las mejores decisiones y se observan los resultados.

El uso del simulador virtual aporta aprendizajes ¿Piensa usted que la universidad debe usar los significativos para su desarrollo profesional simuladores en la formación del profesional?



¿Qué nivel de relevancia le da Ud. al uso de los simuladores en la formación profesional?



Comentarios de los estudiantes: El uso del simulador dinamiza el aprendizaje, es un laboratorio de aprendizaje. Ayuda a asimilar mejor la teoría y hace más ameno el estudio. Aprender a realizar entrevistas a futuro. Me pareció muy práctico. Nos permite tener una experiencia práctica, como único medio de aplicación de los saberes adquiridos durante nuestro proceso de aprendizaje. Me parece una excelente herramienta porque nos permite conocer más a profundidad el tema de la entrevista y el diagnóstico, además me parece muy útil porque al

finalizar y darme un informe me hizo caer en cuenta de varios errores que cometí y de los cuales sé que puedo mejorar. Ayuda al aprendizaje y me gustaría que este fuera durante el curso. Nos ayuda a saber escuchar, para tomar una buena decisión al momento de diagnosticar un paciente. Excelente herramienta para el aprendizaje. Muy significativo. Utilizarlo desde el inicio de las clases. Que sea para prácticas. Se necesita contar con la explicación detallada por parte del tutor y la exploración y experimentación de los estudiantes en el simulador antes de ser evaluador por este medio. El manejo debería ser constante, porque es una herramienta que retroalimenta al profesional cuando le toque atender pacientes de verdad. Utilizar otros casos, ampliar más práctica. Debe implementarse en todos los cursos. La experiencia significativa conserva un alto grado de sostenibilidad y de expansión. Puesto que el simulador es una herramienta que puede ser reutilizable las veces que sea necesario. A demás la variedad de simuladores mencionados al inicio del documento permite saber que existe una multiplicidad de experiencias y de casos para diversas áreas de desempeño. En el caso particular del simulador Psysim contiene alrededor de 16 casos diferentes que pueden ser usados en diversos cursos.

Referencias

- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J.C.
- Frade, L. (2009) Planeación por competencias. México: Ed. Inteligencia educativa.
- Solomon, P., Cooper, S., y Pomerleau, D. (1988). Computer simulation of the neuronal action potential. *Teaching Of Psychology*, 15(1), 46-47.

Rodríguez, L. y Riveros (2000). Desarrollo del sitio web de química virtual para la enseñanza universitaria de la química general y experimental. Revista electrónica de la Dirección de formación de Profesionales. MES, Vol. VIII No. 3. ISSN 1609 4808.

Moreno, M. G. (1995), Investigación e Innovación Sánchez, J. (1999). Nuevo Software para nuevos medios. Ambientes de Software interactivos para aprender (ASIA). I Jornada regional del Informática Educativa y aprendizaje virtual. San Juan. Costa Rica, septiembre 29 y 30, octubre 1, 1999

Venneman, S. y Knowles, L. (2005). Sniffing Out Efficacy: Sniffy Lite, a Virtual Animal Lab. Teaching Of Psychology, 32(1), 66-68. Educativa, Revista la Tarea No. 7, disponible en URL: [//www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm](http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm)

Radio Memoria: una práctica APBC que recorre los barrios de Villavicencio

*Jhoan Camilo Prada Guevara*³⁷

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje basado en proyectos

Programa en el que desarrolla la experiencia: Comunicación Social CR Villavicencio

Curso(s) en que realiza la experiencia: Electiva Radio Ciudadana y Comunicación, ciudadanía y convivencia.

Resumen

En los últimos 50 años, las prácticas educativas han venido configurando y exigiendo nuevos escenarios educativos que permitan innovar y fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza, a partir de la ruptura de las relaciones verticales que se habían construido desde el siglo XVII en las aulas de clase; así, se han venido desarrollando relaciones de orden horizontal que han permitido fortalecer los aprendizajes significativos de las y los estudiantes, y de quienes acompañan las prácticas pedagógicas. En ese contexto nace *Radio Memoria*, una práctica pedagógica que permite configurar la calle y el barrio como escenarios de aprendizaje en los que se ponen en juego los conocimientos de las y los estudiantes, y se suscitan y construyen nuevas relaciones docente-estudiantes-comunidad.

Palabras clave: radio ciudadana, pedagogías otras, aprendizaje basado en proyectos colaborativos (APBC), memoria, territorio.

³⁷ Profesor tiempo completo Centro Regional Villavicencio- jpradagu@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

Radio Memoria tiene como objetivo producir un programa de radio en vivo en el que las y los estudiantes puedan poner en juego los aprendizajes construidos en los semestres anteriores, en particular los de las clases de periodismo y radio, y fortalecer el espíritu investigativo y social de quienes participan en el proceso. Para la producción del programa, las y los estudiantes deben investigar la historia de un barrio acudiendo a fuentes documentales (documentos físicos y digitales) y a entrevistas a personas que habitan el territorio, para propiciar un escenario de encuentro intergeneracional desde la palabra y las voces que narran historias.

Fundamentación teórica

Radio memoria, es una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos (ABPC), cuyas características establece Maldonado (2008):

... esta experiencia de trabajo en el aula constituye no sólo una oportunidad para el aprendizaje interdisciplinar [...] sino que [...] ayuda a los estudiantes a lograr un aprendizaje relevante y útil, por cuanto los conecta con su mundo fuera del aula, y les genera confianza en la potencialidad de sus acciones, cuando estas son concertadas mediante el trabajo colaborativo. (p. 177)

En ese sentido, *Radio Memoria* es una investigación de primera mano; es sensible a la cultura local y es culturalmente apropiada; y conecta lo académico, la vida y las competencias laborales.

Por otra parte, esta práctica se fundamenta en las propuestas de Paulo Freire, Mario Kaplún, Katherine Walsh, entre otros, que han cuestionado tanto las tareas de la comunicación y la educación, como la relación existente entre ellas.

En primer lugar, el concepto de *educación bancaria*, propuesto por Paulo Freire en 1970, plantea que, en entornos educativos, “en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos —meras incidencias— reciben pacientemente, memorizan y repiten”. (Freire, 1970, p. 52). De ahí que la electiva Radio Ciudadana esté orientada a romper con ese esquema ‘bancario’, en el que se le presta mayor atención al proceso de memorización y repetición, y se concentre más bien en la potenciación de lo aprendido en semestres anteriores.

Otra de las grandes bases teóricas de *Radio Memoria* proviene de Mario Kaplún (2002), que, en su libro *Una pedagogía de la comunicación*, nos presenta dos modelos de educación: el exógeno y el endógeno. El modelo *exógeno* (que guarda estrecha relación con la ‘educación bancaria’ planteada por Paulo Freire), nos habla de las prácticas pedagógicas que

... corresponden a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite «instruida» a las masas ignorantes [pero también] a la llamada «ingeniería del comportamiento», que consiste esencialmente en «moldear» la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos. (Kaplún, 1999, p. 18).

En cambio, el modelo *endógeno* hace énfasis en el proceso educativo y no en los contenidos ni en el producto:

[En él se] destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en términos de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social. (Kaplún, 1999, p. 19)

Radio Memoria es por ello un ejercicio que responde a una lógica del tipo *endógeno* propuesto por Kaplún, pues por un lado el interés de la clase se centra en el proceso de desarrollo de las capacidades intelectuales y de la conciencia social que las y los estudiantes experimentan y aprenden a partir de la investigación y la realización del programa radial; y por otro, esta práctica, cuando establece que la calle, el parque u otros espacios de acceso público son *entornos educativos otros* en los que se encuentran conocimientos y saberes, gesta nuevas relaciones educador-educando, y educador-educando-comunidad, ya que el trabajo de investigación para cada una de las sesiones las requiere.

Adicionalmente, el salir a la calle a escuchar las historias de quienes habitan un territorio permite la construcción de un proceso educativo en el que se ponen en juego prácticas que pueden caracterizarse desde las *pedagogías otras*, entendiendo estas en palabras de Catherine Walsh (2013):

... pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes, desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas, no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar, de modo individual y colectivo. (pp. 66–67).

Estas *pedagogías otras* configuran las relaciones de comunicación y evaluación, las prácticas, los ejercicios y el modelo de aprendizaje, y permiten a su vez que la experiencia y el proceso de aprendizaje sean más significativos para las y los estudiantes que participan de la práctica, pero también de interés para quienes habitan y son partícipes del proceso en el territorio.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

El ejercicio de clase, de investigación y producción se realiza de la siguiente forma:

- 1) Durante las dos primeras semanas, y luego de exponer el proyecto, se realiza un diagnóstico en el que las y los estudiantes comparten opiniones y percepciones frente a lo aprendido en los anteriores semestres, con el objetivo de indagar en sus gustos, aptitudes y conocimientos frente a la radio, la fotografía y la comunicación.
- 2) En seguida, se realiza un ejercicio en el que las y los estudiantes indagan y proponen los posibles barrios y/o escenarios en donde se pueda llevar a cabo el proceso de investigación para producir el programa de radio en vivo. Para el segundo corte del semestre se deben haber realizado, mínimo, tres visitas al barrio establecido, con el objetivo de encontrar las alianzas entre la comunidad académica y los actores que lo habitan —juntas de acción comunal, líderes y/o procesos sociales, iglesias u otras entidades comunitarias—. Además, con este fin, los estudiantes deben practicar lo aprendido en las clases de periodismo y, a través de herramientas como la entrevista, recopilar la mayor cantidad de información, además de documentos y fotografías.
- 3) Una vez realizada la investigación y luego de haber generado alianzas entre la comunidad académica (en particular, estudiantes, docentes y Bienestar Universitario),

se realiza una etapa de divulgación del *Radio Memoria*. Para ello, las y los estudiantes, junto con el docente, realizan una colecta de dinero que permita imprimir una pieza gráfica con la que se invite a los habitantes a participar de la actividad en el barrio.

Con el objetivo de potenciar los conocimientos que cada persona tiene frente a algún campo de acción, se forman equipos de trabajo, así:

Equipo de radio: quienes lo integran se encargan de la grabación y edición de las piezas radiofónicas (*vox populi*, cabezotes, cortinillas, selección de canciones) del programa; además, se encargan de la escritura del libreto y la locución.

Equipo de fotografía y audiovisuales: hace la recopilación fotográfica de imágenes que permitan dar cuenta de los cambios sufridos en el tiempo por el barrio. Estas fotografías son exhibidas en el evento en una galería fotográfica. Además, este equipo realiza el registro fotográfico y audiovisual tanto de las visitas al barrio como del evento de radio en vivo, y hace la edición de las piezas audiovisuales.

Equipo logístico: se encarga, entre otras cosas, de conseguir e instalar la carpa, realizar la impresión de las fotografías y los afiches, coordinar con el área de Bienestar de la Universidad el préstamo del sonido, y conseguir artistas musicales que quieran participar en el evento.

- 4) *El evento Radio Memoria propiamente dicho* se realiza dos semanas antes de finalizar las clases y tiene una duración de cuatro horas, en las que se realiza el montaje, la emisión y el desmontaje de los equipos. Una semana después de realizado el evento se hace su

evaluación, así como la de la electiva y se responde a preguntas como: ¿qué les gustó a los estudiantes?, ¿qué no les gustó?, ¿qué aprendieron?

Resultados

Se han realizado dos emisiones de *Radio Memoria*, una en el barrio La Grama, y otra en el barrio La Madrid. En el barrio La Grama se pudieron construir relaciones entre la comunidad académica y los habitantes del barrio. Cerca de 70 personas se reunieron en la Plazoleta de los Artesanos y, a partir de la palabra y la música, se logró reconstruir la historia del barrio en las voces mismas de quienes habitan ese territorio. A su turno, en el barrio La Madrid fue más complejo gestar esas relaciones, pues su lejanía física incidió negativamente en esa construcción. En esa emisión participaron cerca de 50 personas.

En cuanto a los resultados para el Programa de Comunicación Social–Periodismo, el ejercicio pedagógico ha sido pertinente, puesto que no solo ha permitido que las y los estudiantes pongan en práctica lo aprendido en la Universidad en una actividad fuera de las aulas, sino que, teniendo en cuenta el enfoque *Comunicación para el cambio social* de la carrera, la actividad ha generado relaciones en pro de la construcción de una sociedad más equitativa y dialéctica. Este enfoque, según Gumucio (2004) “nace como respuesta a la indiferencia y al olvido, rescatando lo más valioso del pensamiento humanista que enriquece la teoría de la comunicación”. (p. 3)

A nivel personal, como docente, *Radio Memoria* ha permitido reconocer la importancia que para las y los estudiantes cobra el ejercer, a partir de un ejercicio radiofónico, su quehacer como comunicadores sociales–periodistas en formación. Incluso, esta práctica ha llevado a este docente a comprometerse con alcanzar, tal como lo está haciendo, una Maestría en Comunicación -

Educación en la Cultura, con el objetivo de realizar investigaciones que permitan, entre otras cosas, explorar las relaciones que se construyen a partir de prácticas similares a las *de Radio Memoria*.

Impacto en el aprendizaje de las y los estudiantes

La práctica ha permitido fortalecer los conocimientos con los que llegan al curso las y los estudiantes, a partir del trabajo de producción audiovisual, radial y periodístico que se realiza, y que tiene en cuenta los intereses personales pero que a su vez les ha dejado reconocer nuevos campos de acción. Una opinión en tal sentido la expresaba una estudiante de la electiva:

“A mí la radio no me gustaba, pero a partir de esta clase pude encontrarle otro sentido”. (Alejandra González, entrevista por Jhoan Prada, 30 de mayo de 2017).

Por otra parte, y como se menciona previamente, este ejercicio permite construir aprendizajes significativos a las y los estudiantes a partir de la puesta en práctica de los conocimientos, así lo expresa también una estudiante:

“... es mediante ejercicios como estos, de práctica y de interacción, que el aprendizaje es más visible para nosotros como jóvenes y estudiantes, ya que es ahí donde nos damos cuenta de lo real y, además, de que cada experiencia trae una enseñanza nueva, permitiéndonos reconocer cómo podemos mejorar cada vez más en nuestro ejercicio como periodistas”. (María Paula Aristizábal, entrevista por Jhoan Prada, 23 de noviembre de 2017)

Referencias

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- González, A. (30 de mayo de 2017). Comunicación personal, Villavicencio.
- Gumucio, A. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación & Desarrollo*, 12(1), 2-23.
- Kaplún, M. (1999). *Producción de programas de radio*. Quito, Ecuador: Quipus-Ciespal.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Caminos.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus, Revista de Educación*, 14(28),158-180.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial, Tomo I. Quito: Abya-Yala.

Captura digital de la participación de los estudiantes en tiempo real

*Clyde Jensen Gómez*³⁸

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje basado en proyectos

Curso(s) en que realiza la experiencia: inglés- CR Bello

Resumen

Esta experiencia pedagógica estaba principalmente enfocada en mejorar la participación y concentración de los estudiantes en las clases de Inglés haciendo uso de una tendencia que se ha estado utilizando para motivar a los estudiantes en las diferentes disciplinas: el aprendizaje basado en juegos, haciendo uso de una herramienta o aplicación llamada *Plickers*, la cual se caracteriza por ser interactiva y pedagógica puesto que los estudiantes aprenden y se divierten al mismo tiempo.

Después de la utilización de la aplicación *plickers*, los estudiantes se mostraron más motivados a participar, pues ellos fueron expuestos a una actividad relacionada con pasado simple y se vieron motivados durante la actividad ya que podían ver los resultados inmediatamente, al igual que su nombre en la proyección en el aula.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, aprendizaje basado en juegos, plickers, educación superior, inglés, idiomas, tecnología.

³⁸ Profesor medio tiempo Seccional Bello- cjenseng@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

Fortalecer el proceso académico y participativo de los estudiantes universitarios en las clases de inglés 3 (miércoles y viernes 6:00 pm), que contribuya en el buen desempeño cognitivo y humano de estos, ya que se vienen presentando algunas dificultades en la comprensión de algunos temas, tales como: pasado simple, debido a que dicha temática tiene cierta complejidad ya que está conformado por verbos irregulares, regulares y un auxiliar para la elaboración de oraciones negativas e interrogativas. Además de las dificultades ya manifestadas los estudiantes declaran problemas de concentración debido al cansancio laboral con el que llegan a recibir clase. La propuesta pedagógica mencionada anteriormente tiene en cuenta lo manifestado por los estudiantes, es por ello que ésta facilitará al aprendiz una mayor fluidez en su expresión oral y escrita.

Fundamentación teórica

La implementación de nuevas estrategias metodológicas hace que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea más flexible, pero el éxito depende en gran medida en cómo el docente los articula en sus prácticas pedagógicas y uno de esos métodos es el Aprendizaje Basado en Juegos que es el uso de juegos como medios de instrucción. (EdTechReview, 2013)

Este método usualmente se presenta como el aprendizaje a través de juegos en un contexto educativo diseñado por los profesores. “Generalmente son juegos que ya existen, cuyas mecánicas ya están establecidas, y son adaptadas para que exista un balance entre la materia de estudio, el juego y la habilidad del jugador para retener y aplicar lo aprendido en el mundo real” (EdTechReview, 2013), esto permite darse cuenta que los juegos son importantes en el

aprendizaje ya que ayudan en la motivación y participación de los estudiantes, pero para lograr esto debe haber un guía en este proceso y es el docente o facilitador. Puesto que:

“(…) el rol del profesor en la implementación del aprendizaje basado en juego no consiste tan solo en hacer una actividad más divertida, sino debe conjuntar los elementos de juego con un buen diseño instruccional que incorpore actividades atractivas y retadoras, para que guíen la experiencia del alumno hacia el desarrollo de las competencias esperadas en el nivel indicado”. (EdTechReview, 2013)

Por consiguiente,

“(…) antes de diseñar un ambiente gamificado para una clase, un tema o todo un curso, el profesor debe establecer primeramente un objetivo por el cual desea implementar esta tendencia. Ya sea para mejorar la participación en un grupo de bajo desempeño, incrementar las habilidades de colaboración, motivar a que los estudiantes entreguen su tarea a tiempo, entre otros. Tener un objetivo claro al gamificar hace más fácil diseñar el curso y posteriormente evaluar si este se cumplió.” (EdTechReview, 2013)

En otras palabras, el docente debe tener un propósito claro con la actividad a realizar y no solo para divertir o hacer tiempo hasta que se acabe la clase sino mostrar que lo que se hace está encaminado a el aprendizaje de los estudiantes de manera lúdica.

Por otro lado, está la inclusión de la tecnología en esta estrategia metodológica es un factor determinante para llamar la atención de los estudiantes debido el auge de esta en todos los campos y en el proceso de enseñanza - aprendizaje; de acuerdo a Muffoletto (1994), el uso de la tecnología en el salón de clases no es una colección de máquinas y dispositivos, estos elementos deben interpretarse como una nueva forma de enfrentar la educación. Por otra parte, Saettler (2005), afirma que una buena definición de la tecnología educativa deriva del buen uso y enfoque de las

herramientas tecnológicas que los docentes manipulen en el proceso de enseñar, y no en la moda de usar nuevas tecnologías sin un fin educativo; esto quiere decir que no se trata solo de tener a los estudiantes entretenidos y divertidos por el uso de una herramienta tecnológica sino darle el uso adecuado que impacte positivamente en el desarrollo de las competencias a desarrollar.

Como expresa García (2016) “...no reside en el uso de las tecnologías, por tanto, el cambio de modelo pedagógico. Este cambio siempre dependerá de la formación, intención y decisión del educador, del pedagogo pues por sí mismos, nunca garantizarán el éxito. (p. 14)” Lo que hace es facilitar en gran medida la labor docente pero siempre el factor humano estará presente para guiar el proceso.

Por esta razón, decidí utilizar la metodología de Aprendizaje Basado en Juegos utilizando la aplicación llamada *PLICKERS* para adquirir un mayor interés por parte de los estudiantes y asimismo contribuir a mejorar la participación activa durante la clase, de igual forma se les facilitara comprender el tema utilizando las tecnologías digitales y fomentando la participación entre los estudiantes. En otras palabras, el objetivo de la práctica pedagógica es mejorar la participación y motivación de los estudiantes aplicando el Aprendizaje Basado en Juegos utilizando como herramienta la aplicación *PLICKERS*.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

Debido a que durante el proceso de aprendizaje dentro del aula se evidencia falencias y barreras que los estudiantes tienen con el idioma, principalmente por las estrategias utilizadas durante las clases y que de una u otra forma prevalecía el método tradicional de enseñanza basado en gramática, por lo tanto, durante el desarrollo del curso de Inglés 3 con NRC 643 de las 6:00 p.m., decidí utilizar una metodología de Aprendizaje Basado en Juegos en la cual utilicé una

aplicación llamada *PLICKERS* puesto que como había mencionado anteriormente, los métodos tradicionales no habían sido impactado positivamente en la participación y la motivación de los estudiantes dentro del aula, ya que se las clases se habían convertido en un monólogo por parte del docente, en tanto que la participación de los educandos no era la mejor y se les dificultaba tener un buen desempeño e interactuar con el docente y su compañeros.

Etapa 01

La aplicación *PLICKERS* me pareció la más adecuada para poner llevar a cabo esta experiencia, puesto que el aprendizaje basado en juegos amerita unas herramientas que sean lúdicas y que impacte a los estudiantes en su proceso formativo y esta cumple perfectamente con esos requisitos, ya que dicha aplicación permita hace retroalimentación en tiempo real y al mismo tiempo convirtiendo dicha retroalimentación en una sana competencia donde hay participación constante por parte de los estudiantes.

Etapa 02

De igual forma se empecé a preparar la clase del pasado simple, la cual creé en la aplicación *PLICKERS*, escribí el nombre de cada uno de los educandos, luego se organizaron las preguntas del tiempo pasado simple -cabe resaltar que la aplicación solo funciona para respuestas de selección múltiple y falso o verdadero-, luego se imprimieron las hojas de respuesta las cuales tienen un respectivo código QR y están enumeradas para que cada estudiante tenga una diferente.

Etapa 03

Cuando se empezó la clase les expliqué cómo y para que se utilizaba el pasado simple, se hicieron varios ejercicios en clase, pero para que participaran fue necesario insistirles, cuando dentro de la misma clase les dije que íbamos a hacer una retroalimentación del pasado simple de una manera diferente generó interés en los estudiantes. Lo Primero que hice fue llamar uno a uno

para entregarles una de las hojas impresas puesto que estaban enumeradas, luego se les proyectó en la pantalla del televisor las preguntas y se les explicó que debían levantar la hoja con el código QR cuando estuvieran seguros de su respuesta y que luego se les escanearía las respuestas con el celular y que posteriormente su nombre aparecería en la pantalla y luego les revelaría quienes habían respondido correcta o incorrectamente.

Resultados

Después de utilizar la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos como una nueva alternativa para mejorar la participación y motivación de los estudiantes con la aplicación *PLICKERS*, me pude dar cuenta de que los resultados fueron positivos puesto que se observó un poco más de motivación en los estudiantes a la hora de participar en clase puesto que esta estrategia metodológica junto con esta aplicación les permitió darse cuenta de que no hay que tener temor a equivocarse porque se encuentran en un proceso de aprendizaje continuo y permitió mejorar la participación de los estudiantes.

Por otra parte, esta estrategia metodológica durante el desarrollo de las clases tuvo un impacto positivo en los estudiantes ya que manifestaron que se les facilitaba más comprender la temática cuando se abordan de una manera lúdica y más aún si está apoyada del uso de la tecnología puesto que además de que los estudiantes se divierten, disfrutan de las clases, lo hacen de manera diferente con una herramienta novedosa ya que nunca habían tenido la oportunidad de interactuar con la tecnología de manera lúdica en las clases de inglés a la cuales habían sido expuestos anteriormente; además, expresaron que fue algo sorprendente e increíble y manifestaban que las clases y las retroalimentación de la misma se siguiera haciendo de manera lúdica e innovadora.

En conclusión, la implementación de nuevas metodologías junto con las nuevas tecnologías en el desarrollo de las clases facilita el desarrollo de las mismas y los educandos se verán incentivados a desarrollar una motivación intrínseca y a desarrollar un aprendizaje autónomo. Por lo tanto, con la implementación de esta estrategia metodológica se pudo alcanzar el objetivo propuesto.

Impacto

Esta estrategia generó un impacto positivo en mi labor como docente en la medida en que permite sentir que se puede contribuir a que los educandos se sientan motivados a aprender y a participar en la clase de Inglés, de igual manera favoreció a que mi práctica pedagógica mejorara con la ayuda de nuevas estrategias metodológicas en este caso el aprendizaje basado en juegos ligado al uso de herramientas tecnológicas lo cual facilitó llegarles a los estudiantes y así lograr que su desempeño durante las clases fuera mejor.

El impacto fue tan alto que el objetivo principal que se planteó de mejorar la participación y la motivación de los estudiantes en clase se pudo alcanzar. Por último, se considera que el uso de esta estrategia metodológica puede impactar positivamente a otros docentes al igual que a la comunidad educativa que los rodea, independientemente de la disciplina que manejen. ya que facilita el aprendizaje de una forma más didáctica y permite despertar un mayor interés.

Referencias

EdTechReview (2013). What is GBL (Game-Based Learning)? *EdTechReview*. Recuperado de <http://edtechreview.in>

Equity and Social Justice. *Educational Technology*, February, 52 a 54.

García, L. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Su pervivencia en la educación a distancia y virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), pp. 09-23.

Saettler, P. (2005). *The Evolution of American Educational Technology*. Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2005

Tecnológico de Monterrey. (2018). *EduTrends Gamificación*. Obtenido de Observatorio de Innovación Educativa: <https://observatorio.itesm.mx/redutrends/>

El aprendizaje adaptativo como herramienta para la enseñanza e integración de la programación y la robótica educativa

*Omar Antonio Bustos Amaya*³⁹

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje adaptativo

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en Informática

Curso(s) en que realiza la experiencia: Entornos educativos emergentes

Resumen

Este documento presenta la experiencia pedagógica que se llevó a cabo con los estudiantes de la licenciatura en Informática mientras cursaban el espacio académico de “Entornos Educativos Emergentes”. En él se expone el objetivo por el cual se llevó a cabo el curso con ciertos elementos del Aprendizaje Adaptativo, la manera en que se fueron dando las fases, los resultados y el impacto que trajo para los estudiantes en su aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje adaptativo, estrategia, rendimiento, motivación.

³⁹ Profesor medio tiempo Sede Principal- obustosamay@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la practica pedagógica

Dentro de los objetivos que motivan la presente práctica pedagógica se puede destacar:

Generar una dinámica de formación en temas de robótica educativa y programación, que, acompañada del diseño de actividades orientadas a la identificación de falencias en éstos aspectos, permita la estructuración de acciones pedagógicas por medio de talleres y proyectos, logrando el mejoramiento del nivel de aprendizaje general de los estudiantes en el espacio académico de Entornos Educativos Emergentes.

Aprendizaje adaptativo

Al interior de las aulas de educación en el momento se vive una situación y es la falta de motivación de los estudiantes por ciertos espacios académicos que podrían considerarse complejos o cuyas temáticas suelen verse como abrumadoras por la cantidad de trabajo que implican o por la complejidad en sus desarrollos.

Por el lado de los docentes, considero que se vive el afán por hallar la mejor forma de llegar al estudiante logrando de manera exitosa el aprendizaje de los conceptos que integran los currículos para luego poder evaluar el grado de competencia en el que se lograron ubicar frente a ellos y así demostrar buenas notas como reflejo de un proceso exitoso.

Desde mi práctica pedagógica, he encontrado una estrategia que va en sintonía con la teoría de Aprendizaje Adaptativo, aunque sin entrar en el desarrollo o aplicación de robustos software de diagnóstico y seguimiento a estudiantes, más bien haciendo observación y seguimiento de sus procesos y evolución aprovechando el contacto cercano durante los espacios de clase y en escenarios de interacción virtuales como el aula virtual, correo y WhatsApp.

El Aprendizaje Adaptativo es un método educativo con orígenes en la década de los 70 con el movimiento de la inteligencia artificial. Dicho método busca reconocer el estado inicial en el que un estudiante llega al inicio de un proceso educativo, para generar una adaptación de las temáticas de clase que se le van a impartir por medio de un diagnóstico, recogida y sistematización de conocimiento, en pro de la decidida búsqueda y mejoramiento de los ajustes de la enseñanza a cada perfil de los estudiantes en su contexto escolar regular (García 1997).

En entornos dedicados a llevar a cabo éste tipo de educación, el alumno es sometido a preguntas que se ajustan en su nivel de complejidad dependiendo de sus respuestas y al final se proporciona una calificación. (Suarez 2006)

Existen diversos programas (software) que realizan dicho seguimiento ofreciendo estructuras bastante complejas en cuanto al contenido que poseen y a los medios de evaluación con que realizan la medición del estado de los participantes en todo momento.

Dicha evaluación suele agrupar cierta cantidad de ítems en categorías determinadas que se crean con el objeto de darles una jerarquía dependiente del nivel de complejidad que estas posean. Otra utilidad que tienen los sistemas de éste tipo radica en el hecho de realizar monitoreo constante a los resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes pruebas a las que son sometidos, lo que permite además dosificar la cantidad de test o de preguntas por examen que le son administradas al estudiante dependiendo de sus anteriores resultados.

Lo anterior permite generar una retroalimentación constante y personalizada del proceso de cada estudiante, brindando la opción de formular indicaciones precisas para el refuerzo de las debilidades particulares encontradas durante el diagnóstico y las evaluaciones periódicas.

Metodología

En cuanto al desarrollo llevado a cabo en la presente experiencia desde la didáctica de Aprendizaje Adaptativo al interior del aula en el espacio de Entornos Educativos Emergentes, comenzó con una charla de iniciación en la que se les contó a los estudiantes el objetivo y la ruta a seguir durante el mismo. Allí también se les preguntó acerca de sus conocimientos en la parte de programación y de su posible experiencia en el área de la robótica educativa.

Consciente de los intereses que puede tener un estudiante de la Licenciatura en Informática y de su inclinación por los lenguajes de programación, se les invitó a que llevarán toda esa experiencia a un contexto en el cual las líneas de código y los programas cobrarían vida más allá de la interfaz de computador, llegando a interactuar con el mundo real en el que nos desenvolvemos y solucionando además situaciones problema presentes en la vida diaria por medio de la robótica educativa con Arduino.

Tras este punto de partida se les brindó la formación específica requerida sobre el manejo del simulador Tinkercad, los componentes, conexión, funcionamiento y programación de tarjetas Arduino y sobre las particularidades de su software.

A continuación, se les solicitó llevar a cabo una simulación en el software TinkerCad orientada por una guía elaborada previamente y con la asistencia y orientaciones necesarias, con el fin de reconocer el nivel de dominio teórico y conceptual que poseían tanto en programación como en diseño y ejecución de proyectos electrónicos.

Dicha guía permitió conocer en detalle el nivel de dominio en que se encontraba cada uno de los 9 estudiantes tanto en programación como en el manejo de la plataforma Tinkercad y de la tarjeta Arduino ya que luego de simular el ejercicio, éste se llevó a la práctica en un montaje físico con componentes y protoboard.

Tal diagnóstico permitió reconocer la mejor ruta de trabajo para cada estudiante, además de evidenciar similitudes en el nivel de dominio temático que poseían algunos de ellos, lo que facilitó la conformación de parejas de trabajo con el fin de reforzar su proceso de aprendizaje.

Con éstos grupos, a lo largo del curso se llevaron a cabo ejercicios pensados para mejorar el rendimiento de cada uno enfocando esfuerzos en los conceptos en los que se fueron identificando falencias durante el diagnóstico y las demás etapas de entrega de proyectos, logrando alcanzar las metas propuestas a través de desafíos llamativos para cada estudiante, permitiéndoles compartir sus avances y hacer reingeniería de sus procesos por medio de la interacción con sus pares y conociendo la solución que éstos le daban a cada reto temático.

Resultados

Entre los resultados obtenidos tras la presente experiencia, se pueden destacar:

Un nivel de aprendizaje general acorde a los requerimientos de la facultad de educación ya que la totalidad de los estudiantes que cursaron el espacio académico lo aprobaron y pudieron realizar de manera satisfactoria las actividades propuestas, entre ellas 2 proyectos de fin de corte y el respectivo proyecto final de semestre con lo cual demostraron el dominio esperado en las competencias establecidas en la planeación del espacio académico.

La motivación de los estudiantes se logró mantener en ascenso durante todo el desarrollo del curso, de hecho, al final se estaba planteando la necesidad de una continuación para el espacio académico.

Se pudo concientizar a los estudiantes acerca de su responsabilidad como futuros docentes de tecnología e informática y de las grandes posibilidades que se tienen al hacer uso de los recursos digitales en estos actuales entornos educativos emergentes.

Un estudiante quien se interesó mucho en abrir un semillero en robótica en el colegio donde labora a partir de lo visto en el espacio académico, logró ser el organizador de un evento de interinstitucional al cual estoy orgullosamente invitado como conferencista en el mes de noviembre.

La práctica pedagógica y las temáticas tratadas fueron muy del interés de todos los estudiantes, en particular uno de ellos, docente de un colegio privado en Tabio Cundinamarca quien implanto dentro de sus dinámicas de trabajo con sus estudiantes lo visto en el espacio académico, generando para si el reconocimiento por parte de los muchachos, la rectora y demás directivos de su institución quienes no han dudado en brindarle recursos y apoyo para el proyecto. (Para mí su gratitud y éxitos son de los resultados más satisfactorios).

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Se evidenció que los estudiantes que participaron en el espacio académico de Entornos Educativos Emergentes:

Aprendieron a hacer uso de ciertos recursos digitales actuales y de mucha utilidad para sus futuras prácticas educativas.

Se vieron sumergidos en una práctica pedagógica que no solo les aportó en cuanto a su crecimiento intelectual y profesional, sino que les sirvió como ejemplo para sus futuras experiencias a cargo de estudiantes en espacios académicos similares al que cursaron.

El crecimiento en confianza que se fue dando en algunos estudiantes que no se tenían fe en un comienzo para lo que se planteaba como retos de clase y que luego terminaron con el orgullo de lograrlo satisfactoriamente.

Se logró demostrar que la tecnología se puede aplicar para la solución de problemas de la cotidianidad ya que para el proyecto final algunos estudiantes escogieron la opción de solucionar ciertas situaciones planteadas desde sus familias en sus casas.

Referencias

García, M. (1997). Educación adaptativa. *Revista de investigación educativa*, 15(2), 247-271.

Investigando, reflexionando y aprendiendo: experiencias de investigación en el Semillero de Control Automático (SeCon)

Jonathan Álvarez Ariza⁴⁰

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Investigación

Programa en el que desarrolla la experiencia: Tecnología en Electrónica Sede Principal

Curso(s) en que realiza la experiencia: Semillero en Control Automático

Resumen

El presente texto parte de la idea según la cual la investigación es, por un lado, un medio de aprendizaje que busca el fortalecimiento del proceso educativo de los estudiantes y, por otro lado, una forma en la que el docente reflexiona sobre sus prácticas educativas, buscando un mejoramiento continuo de estas. Con base en esto, se describen las experiencias investigativas adelantadas desde el Semillero en Control Automático (SeCon) del programa de Tecnología en Electrónica, Sede Principal, UNIMINUTO, desde dos perspectivas: la del aprendizaje de los estudiantes y la de la reflexión sobre el *quehacer* docente en el área de ingeniería. El texto expone algunas experiencias obtenidas durante tres años de trabajo continuo con los estudiantes desde los proyectos planteados en el semillero. Lo anterior ha permitido observar la relevancia de la metodología investigativa empleada en concordancia con los objetivos presentados, los resultados obtenidos y las metas de aprendizaje tanto de los estudiantes como del docente.

Palabras clave: aprendizaje basado en investigación (abi), educación en ingeniería, semilleros, práctica educativa, quehacer docente.

⁴⁰ Profesor líder de semillero SeCon, tiempo completo de Sede Principal- jalvarez@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica pedagógica

Para comenzar esta ponencia, es importante especificar el contexto educativo en el cual se adscribe el Semillero de Control Automático (SeCon). Este espacio de aprendizaje es ofrecido a los estudiantes del programa de Tecnología en Electrónica en la búsqueda tanto del fortalecimiento de sus competencias investigativas como de la generación de conocimiento en este caso desde el área de control automático. También es importante aclarar que los programas tecnológicos tienen una duración de dos o tres años y se centran en que el estudiante desarrolle habilidades específicas en el mundo laboral (MEN, 2014).

De acuerdo con lo anterior, resulta necesario proporcionar al estudiante otros espacios de formación que enriquezcan su proceso educativo y que le ayuden a ser un profesional idóneo, que aporte al proceso de transformación social y tecnológica que requiere la sociedad colombiana. Tomando en cuenta lo anterior, la práctica pedagógica que se ha desarrollado desde el SeCon, y que atañe a esta ponencia tiene como objetivo general:

fortalecer las habilidades humanas y técnicas de los estudiantes a través de la investigación, entendida como un vehículo para el aprendizaje mediante el desarrollo de proyectos pertinentes de acuerdo con los pilares educativos auspiciados en UNIMINUTO.

Fundamentación teórica

En esta sección discuto algunos de los elementos teóricos que han articulado la práctica pedagógica que se discute en el documento desde dos perspectivas: la educativa y la de semilleros.

Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) e Investigación-Acción

Un punto clave que considero dentro de la investigación es su puesta en marcha en el terreno de lo práctico, es decir, que la investigación adelantada pueda servir para interpretar, comprender y transformar tomando en cuenta las características del contexto. Lo anterior tiene una relación directa con la naturaleza del programa de Tecnología en Electrónica, que se preocupa por que el estudiante desarrolle un conjunto de competencias a nivel teórico-práctico y humano que posteriormente le servirán en su vida personal y laboral. Como conceptualización, el Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) surge de acuerdo a los planteamientos del educador norteamericano Ernest Boyer sobre la falta de oportunidades de los estudiantes para participar en investigación (Peñaherrera León *et al.*, 2014). Adicionalmente, el ABI busca que los estudiantes y docentes creen conocimientos en vez de solo replicarlos.

Ahora bien, cuando hablo de transformación o de interpretación no me refiero únicamente a aquella que el maestro pueda realizar *sobre* sus estudiantes, sino también a aquella que se da *hacia* el maestro y *desde* el maestro. Es así como sumado al ABI, la investigación-acción puede constituir un medio para trabajar desde la docencia y reflexionar acerca de ella. En este sentido, puede decirse que el aprendizaje y los conocimientos *construidos* desde el semillero son de doble vía, es decir, benefician tanto al estudiante como al docente.

A nivel conceptual, la investigación-acción tiene como objetivo según Elliot (2000), en primera instancia, el mejoramiento de la práctica docente, y, en segunda instancia, la generación de conocimientos que en este caso ayuden al proceso de aprendizaje del estudiante y al desarrollo de competencias en el plano investigativo. Si bien, este método de investigación proviene de las ciencias sociales, puede ser aplicado a otros campos como el de la ingeniería, siguiendo algunas modificaciones respectivas. Si se mejora la práctica educativa del docente, esta podría tener una incidencia en la estructura de aprendizaje de los estudiantes, con lo cual se ofrecerían a estos

mejores herramientas y alternativas que les permitan despertar interés por la generación de conocimiento y el aprendizaje, elementos centrales en la investigación.

Sobre el concepto de semillero

Una vez se ha abordado el núcleo educativo de la propuesta pedagógica, es pertinente definir el concepto de semillero bajo el actual esquema de investigación adelantado por Colciencias, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia.

Munévar *et al.* (2008) hacen un importante recorrido por los semilleros y su transformación a lo largo de las últimas dos décadas en Colombia. De acuerdo con los autores, los semilleros en Colombia surgen debido al proceso de relevo generacional de investigadores en diversas universidades en el país. Posteriormente, estos grupos han buscado fortalecer los procesos de investigación adelantados en el país, vinculando a estudiantes en formación profesional mediante diversas temáticas. Finalmente, entre las ventajas de los semilleros expuestas por Munévar *et al.* (2008) se destaca: la posibilidad que los estudiantes tienen para iniciarse como investigadores; el proceso de acompañamiento permanente que tienen los estudiantes a nivel conceptual y metodológico; y el intercambio de experiencias con otros pares de otras instituciones.

Metodología

Para comenzar esta sección, el SeCon divide su estructura metodológica en cuatro pilares: la integración de estudiantes desde primeros semestres, la generación de proyectos por medio de financiación de la universidad mediante convocatorias, la conformación de proyectos de grado y la divulgación y publicación de resultados. Asimismo, se abordan temáticas que no son

establecidas dentro del plan de estudios del programa de Tecnología en Electrónica, buscando que los estudiantes adquieran otro tipo de conocimientos adicionales que sean importantes para su futura vida académica o laboral.

En relación con la *generación de proyectos*, se cuenta con las convocatorias de financiación promovidas por la universidad, en las que pares evaluadores externos identifican la pertinencia y validez de las propuestas planteadas. Las temáticas de estos proyectos se centran en el control automático, la educación en ingeniería, Internet de las cosas (IoT), aplicaciones móviles y algoritmos visuales. Algunos de los resultados asociados a estos proyectos serán discutidos en la próxima sección. Cabe resaltar que los proyectos avalados por convocatoria han generado productos, con el objetivo de que puedan apoyar el proceso educativo dentro de la misma comunidad académica en los cursos de nuestra malla curricular.

Por su parte, debido a que la mayor parte de los estudiantes trabaja, una limitación es el tiempo que ellos pueden dedicar al proceso investigativo del semillero. Sin embargo, se han buscado espacios adicionales de tutoría o refuerzo en las temáticas que los estudiantes abordan. También, se han generado contenidos multimedia que han solventado en parte dichas dificultades en plataformas como e-learning y en páginas web como Xerte (Ariza, 2018a) o Wix (Ariza, 2018b).

Con respecto a los *proyectos opción de grado*, se ha logrado que se centren en las temáticas del SeCon. Estos proyectos están dirigidos a estudiantes de último semestre (sexto semestre), con quienes se realiza un acompañamiento para llevar a cabo el trabajo planteado de acuerdo con los objetivos y alcances propuestos.

Por último, para la *divulgación y publicación de los resultados de investigación* se tienen dos modalidades. La primera de ellas es la *participación en eventos nacionales* en el campo de la Ingeniería Electrónica, como la Red de facultades de Ingeniería Electrónica (REDIE). De acuerdo con

ACIEM (2018), el objetivo de REDIE es que los programas de Ingeniería Electrónica fortalezcan sus lazos interinstitucionales en temáticas importantes para el crecimiento profesional del país en las áreas relacionadas con la ingeniería electrónica. Esta red realiza un evento anual en el que se divulgan los resultados obtenidos del proceso de investigación adelantado en el semillero.

La segunda modalidad es la *participación en eventos y publicaciones internacionales* en las áreas de control automático y educación en ingeniería. La divulgación y publicación es un proceso importante en el SeCon, en la medida en que se pueden intercambiar y discutir ideas que nutren el proceso adelantado en el semillero tanto por los estudiantes como por el maestro.

Resultados

Esta sección discute los resultados obtenidos con la metodología adelantada en SeCon desde los pilares mencionados anteriormente.

A nivel de vinculación, dieciséis estudiantes han hecho parte de diversos proyectos culminados por convocatoria o por opción de grado durante el periodo 2015-2018. Actualmente, el cien por ciento de estos estudiantes se encuentran completando su ciclo profesional en el nivel de ingeniería en diversas universidades del país, como la Universidad Central o la Escuela Colombiana de Carreras Industriales (ECCI).

A nivel de proyectos de grado, se han obtenido nueve tesis durante el periodo 2015-2017. A su vez, estos proyectos han generado el registro de dos softwares y un prototipo avalados por Colciencias de acuerdo con la convocatoria 781 (Colciencias, 2017).

A nivel de divulgación en eventos locales, se ha participado con los estudiantes en dos eventos de REDIE, en los años 2015 y 2018. Estas participaciones han permitido a los estudiantes intercambiar sus experiencias en el semillero y en los proyectos adelantados con otros estudiantes

de las universidades que conforman esta red. Paralelamente a estos eventos, se ha realizado una participación en el evento *Colombian Conference on Automatic Control* (CCAC, 2015).

A nivel de divulgación en eventos internacionales, se ha participado en eventos como Institute of Electrical and Electronic Engineers (IEEE) Frontiers in Education (FIE, 2018) llevado a cabo en los Estados Unidos. La temática principal de este evento es la educación en ingeniería.

A nivel de la formación docente, se ha profundizado en diversas temáticas del área ingenieril y su relación con la educación. Este hecho me ha permitido como docente mejorar mi práctica educativa e intercambiar ideas con otros colegas y estudiantes alrededor del mundo. Esta experiencia enriquecedora me ha llevado a reflexionar sobre el papel que tiene la educación en la ingeniería. Cabe mencionar a su vez que uno de los objetivos de la metodología abordada y de la investigación-acción es llevar los conocimientos que surgen del SeCon y aplicarlos en el aula de clase. Esto último ha sido posible gracias a algunos proyectos desarrollados como la plataforma *Controlly* (Ariza, 2015).

A nivel institucional, los resultados han hecho posible que el grupo IT de investigación, actualmente reconocido por Colciencias, de la Facultad de Ingeniería cambie su categoría de categoría D a categoría C. Con estos resultados se refleja en parte la pertinencia de la metodología propuesta desde la formación de los estudiantes y del docente. Sin embargo, es innegable que aún queda un gran trabajo futuro por realizar en la búsqueda de un mayor número de estudiantes que quieran investigar sobre las temáticas del SeCon y que consoliden el establecimiento de redes interinstitucionales o convenios, elementos que Munévar *et al.* (2008) indican como características fundamentales de los semilleros de investigación.

Impacto de aprendizaje en los estudiantes

A nivel técnico, la metodología ha permitido a los estudiantes aprender temáticas en el área de control automático y programación tales como diseño de controladores, diseño de interfaces gráficas de usuario, diseño de circuitos impresos, entre otras. Desde el componente investigativo, los estudiantes han desarrollado una metodología coherente para resolver problemas en el área de ingeniería de acuerdo con los requerimientos de un diseño o proyecto. Un punto clave en el éxito de la metodología ha sido el acompañamiento con una apuesta por el trabajo autónomo y por las ideas que los estudiantes pueden tener para resolver sus problemas de diseño. De este modo, las competencias adquiridas les han servido a los estudiantes para continuar con su proceso académico en ingeniería en otras instituciones, culminándolo con éxito como se ha descrito. Adicionalmente, el intercambio de ideas y de experiencias con otros estudiantes de otras universidades a nivel nacional en los eventos mencionados, ha hecho que ellos puedan aprender de otros estudiantes y tengan un panorama de las investigaciones adelantadas en otras instituciones educativas. Esta forma de aprendizaje *cooperativo* hace que los estudiantes compartan experiencias desde sus conocimientos técnicos como también desde el componente humano (compañerismo, trabajo en equipo, respeto) con otros estudiantes, elementos que son importantes en el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes.

Finalmente, a nivel laboral, los estudiantes han indicado que las competencias desarrolladas en espacios educativos como el de semillero hace que sean profesionales más competentes e idóneos para las diversas demandas que tiene el sector académico y productivo en el área de electrónica.

Referencias

- ACIEM. (2018). Objetivo de REDIE. Recuperado de http://noticias.uniminuto.edu/uniminuto-en-medios/-/asset_publisher/F9bQ6De3Ikpk/content/uniminuto-presente-en-la-red-de-facultades-de-ingenieria-electronica/1003694/pop_up?inheritRedirect=false
- Ariza, J.A. (2018a). Recursos Arduino y Raspberry Pi. Recuperado de <http://digpot.wixsite.com/tutorial-arduino-ras>
- Ariza, J.A. (2018b). Curso de controladores digitales (DSC) con Xerte. Recuperado de http://seconlearning.com/xerte/play.php?template_id=5
- Ariza, J.A. (2015). Controllly: Open source platform for learning and teaching control systems. *Automatic Control (CCAC), 2nd Colombian Conference on IEEE.*
- CCAC. (2015). Colombian Conference on Automatic Control. Recuperado de <https://ieeexplore.ieee.org/xpl/mostRecentIssue.jsp?punumber=7331565>
- Colciencias. (2017). Convocatoria 781 de 2017. Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/convocatoria/resultados-preliminares-grupos-conv-781-consulta.pdf>
- FIE. (2018). IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). Recuperado de <http://fie2018.org/>
- MEN. (2014). *Guía No. 32 Educación técnica y tecnológica para la competitividad*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-176787.html>
- Munévar, J. Q. C. R. A., & Molina, F. I. M. Q. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1).
- Peñaherrera, M., Chiluíza, K., & Ortiz, A. M. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados

en Ecuador. Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 204-220.

Juego de roles: construyendo puente entre la educación media y la universidad

*Elena Hortensia Ponce*⁴¹

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje con Juego de Roles

Programa en el que desarrolla la experiencia: Comunicación Social – Periodismo

Curso(s) en que realiza la experiencia: Comunicación Educativa

Resumen

El juego de roles como estrategia pedagógica para fortalecer las competencias comunicativas, se convirtió en una herramienta para aportar al crecimiento personal y profesional de los comunicadores sociales- periodistas de UNIMINUTO Centro Regional Zipaquirá. Mediante talleres relacionados con la comunicación y el periodismo, los universitarios tuvieron la oportunidad de ser profesores en escuelas y colegios de varios municipios de la región y establecer un diálogo entre lo que pensaban era educación y lo que experimentaron en la realización y producción de productos audiovisuales de forma colaborativa.

Palabras clave: comunicación educativa, juego de roles, comunicación – educación.

⁴¹ Profesora tiempo completo Centro Regional Zipaquirá- elena.ponce@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica pedagógica

Fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de VI semestre Comunicación Social – Periodismo mediante la estrategia pedagógica del juego de roles, como parte de un diálogo entre la educación primaria y superior dinamizando así las prácticas pedagógicas del proceso enseñanza – aprendizaje. Dentro del ejercicio, los estudiantes de Comunicación Social – Periodismo de UNIMINUTO Centro Regional Zipaquirá asumieron un rol de guías con escolares de primaria y secundaria para la construcción colectiva de historias.

Las actividades que guían este proceso surgieron del curso de Comunicación Educativa con las cuales el estudiante desmitifica los estereotipos relacionados con la comunicación y la educación. Este aprendizaje se basa en talleres sobre comunicación y periodismo, en los que se trabaja el rol del periodista y la importancia de la comunicación en la vida diaria. Como resultado de estas interacciones, por un lado, los jóvenes construyeron audiocuentos y noticieros a partir de sus experiencias en el entorno inmediato; y por el otro lado, los universitarios experimentaron el rol del profesor en el aula de clase.

Fundamentación teórica

La estrategia pedagógica utilizada para este ejercicio fue el juego de roles, con el objetivo de aportar al cambio del paradigma tradicional frente al modelo educativo que posee la mayor parte de la comunidad académica, en el que se considera que el profesor es el único poseedor del conocimiento y que los estudiantes son solo sus receptores. A partir de lo anterior, el juego de roles en el que el estudiante pasa a ser profesor, está enmarcado en el aprendizaje significativo. Para Novak (2014), creador de esta teoría del conocimiento que le da soporte, este aprendizaje,

“no solo ayuda a construir estructuras mentales, en las que los conceptos están debidamente relacionados, sino que forma la base para el pensamiento creativo” (p. 49).

El juego de roles dentro del aprendizaje significativo, Díaz (1999) explica que

El alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos; así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento (p. 117)

Para diversos autores, el juego de roles dentro de la educación superior se considera una herramienta de aprendizaje activo; así lo afirman Deneve & Heppner (como se citó en Gaete-Quezada, 2011) cuando dicen que esta técnica

posee una herramienta potencial de demanda entre docentes y estudiantes, frente a las técnicas de aprendizaje pasivo, como las conferencias o clases magistrales, en especial por la posibilidad de combinar o complementar nuevo conocimiento o información con los conocimientos previamente adquiridos (p. 293)

Ahora bien, para nadie es un secreto que el aula de clases es un espacio de constantes desafíos para mantener la motivación de profesores y estudiantes; en este orden de ideas, el proceso de enseñanza- aprendizaje es el escenario para modificar las prácticas educativas tradicionales y atender a las necesidades propias de la educación y de la sociedad. Es así como, en esta búsqueda constante de alternativas en la que está inmersa el profesor universitario para generar impacto en su labor, Porter (como se citó en Gaete-Quezada, 2008) explica que el juego de roles “tiene múltiples motivaciones para los estudiantes, entre las que se mencionan: asumir

ideas y posiciones distintas a las propias, trabajo en equipo, empoderamiento en la toma de decisiones en el juego” (p. 293).

Con la aplicación de esta estrategia se persigue también el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de Comunicación Social – Periodismo. Al respecto Cevallos (como se citó en Ortiz & Almeida, 2017) considera que

las habilidades comunicativas en los profesionales permiten establecer relaciones humanas sustentadas en el respeto y la consideración por el otro, pero no bastan solo los aprendizajes comunicativos que, de manera natural y espontánea, se adquieren. Los profesionales que no hayan desarrollado sus habilidades comunicativas en correspondencia con las características de las actividades que ejecutarán en el futuro, carecerían de posibilidades y oportunidades para participar, concebir y desarrollar exitosamente intercambios en situaciones de socialización. (p.5)

Metodología

Para lograr el éxito de esta estrategia, el profesor de la asignatura socializa la actividad que se desarrollará en instituciones educativas de primaria y secundaria, en la cual ellos asumirán el rol de profesores que guiarán la producción de material audiovisual en los otros grupos de escolares. El primer día del periodo académico, se organizan grupos de cinco integrantes y se indicó el objetivo de la actividad, cómo se debía desarrollar y cuál sería el resultado esperado. En esta sesión se señalaron las 5 etapas para su ejecución:

Etapas 1. Selección de la escuela o colegio en el cual se desarrollará la actividad: Una vez identificado la institución, se realiza el contacto con el rector o director para socializar el proyecto y producir material audiovisual de forma colaborativa.

Etapa 2. Acercamiento al grupo: A través de una actividad “rompe hielo” los universitarios asumen como guías y buscan conocer a los estudiantes para socializarles las actividades y los resultados que se esperan ya sean audiocuentos o noticieros. En esta etapa se establece un plan de trabajo quincenal, que se desarrolla en la escuela o el colegio, y el profesor de Comunicación Educativa acompaña en la construcción y da el aval para su ejecución.

Etapa 3. Ejecución de talleres: Cada quince días, los universitarios se acercan a la institución seleccionada para trabajar diversos temas como: qué es la comunicación, qué es una noticia, cómo se hace un noticiero; así como también, creación de historias, grabación de audio y video. En esta etapa, el profesor realiza retroalimentación en el aula de clases y conoce las debilidades y fortalezas que identifican los estudiantes frente a su propio desempeño como profesores guías, porque una vez al mes, se entregan adelantos de la sistematización de la experiencia.

Etapa 4. Elaboración de productos audiovisuales: Como resultado de un acuerdo se escoge entre noticiero o audiocuento y participan todos en su elaboración. Los universitarios acompañan la producción, pero el contenido es diseñado por los colegiales.

Etapa 5. Socialización: Para cerrar el proceso, se hace una presentación del resultado final en la institución seleccionada. Los estudiantes de primaria y/o secundaria tienen la oportunidad de ver el producto del proyecto y los universitarios, mediante la experiencia, conocen otro papel del comunicador y del profesor.

Finalmente, durante todo el proceso se hace seguimiento en cada corte del periodo académico, con lo cual se busca orientar las actividades y el desempeño. Cada grupo es responsable de entregar la sistematización de la experiencia y una pieza audiovisual que dé cuenta de todo el desarrollo. Para cerrar el curso de Comunicación Educativa, escenario en el cual se

ejecuta este proyecto de aula, cada grupo a modo de exposición cuenta cómo se sintió durante las actividades y cuáles fueron los aprendizajes obtenidos.

Resultados

Este proyecto lleva ejecutándose casi seis periodos académicos continuos, en los que se ha ido mejorando y afinando en todas sus etapas. Los resultados se ven reflejados en dos ámbitos: El primero de ellos, es en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los universitarios porque al ejercer el rol de un profesor, se ven obligados a manejar un grupo, a estar seguros de lo que comunican de forma verbal y no verbal; así como también, a direccionarlos hacia una meta en común y compartirles conocimiento técnico. En un segundo ámbito, a condensar la experiencia en productos audiovisuales como noticieros y audiocuentos mediante trabajo colaborativo.

Por otro lado, el juego de roles les permite identificar fortalezas y debilidades frente a ese papel en un aula de clases; de igual forma, les da la oportunidad también conocerse como personas y profesionales en actividades propias de su formación profesional. Ejercer el rol de profesores en otra comunidad educativa se convierte en un escenario en el que combinan el hacer y saber de un profesor y el de un comunicador social, conduciéndolos a conocer el modelo educativo desde la otra orilla, a reflexionar sobre su papel como estudiantes en el aula de clases; así como también a reconocer el papel del profesor en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Este proyecto de aula construido en el escenario de la comunicación – educación permea los paradigmas tradicionales asociados a la educación tanto media como profesional. En ese mismo sentido, teje un puente entre la escuela y la universidad, enfocándose en encontrar soluciones que disminuyen la brecha entre el paso del uno al otro. Si bien esta fractura es antigua,

lo que se pretende en cada periodo es aportar desde el ejercicio del juego de roles para que cambien poco a poco esos estereotipos asociados a la educación.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Hay dos impactos que marcan sobre manera el aprendizaje en los estudiantes: El primero es asociado al reconocimiento de la labor del profesor en el aula de clase. En este espacio, los universitarios tienen la oportunidad de ejercer esa labor y dimensionar desde su experiencia cómo es la dinámica dentro del aula. Un segundo aprendizaje está enmarcado en el conocerse a sí mismo y contrastar las motivaciones que lo condujeron a estudiar comunicación social – periodismo. Cuando el universitario está inmerso en los talleres con personas menores que él, se ve en la obligación de reflexionar sobre el rol y el papel del comunicador social en la sociedad.

Por otro lado, es importante resaltar que, en este ejercicio el estudiante de comunicación social utiliza muchas herramientas por fuera de su formación. Una de ellas es la innovación pedagógica que debe aplicar para motivar al grupo de trabajo de la escuela o colegio. Así de esta manera, el campo laboral del profesional se modifica y se amplía para identificar las múltiples actividades que pueden desarrollar un comunicador social – periodista de UNIMINUTO.

Referencias

- Díaz, F. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Bogotá, Colombia: Editorial McGraw-Hill.
- Gaete-Quezada, R. A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289-307.

- Ortiz Torres, E., & Almeida Macías, M. (2017). Las habilidades comunicativas no verbales en la formación inicial de los comunicadores profesionales. *Pedagogía Universitaria*, 21(4). Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/734>
- Novak, J. (2014, 28 de septiembre). El aprendizaje significativo y los mapas conceptuales. *Cuadernos de Pedagogía* (448), p. 46-50

Promoción de propuestas de investigación y escritura científica mediante el trabajo colaborativo

*Patricia Gutiérrez Ojeda*⁴²

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje colaborativo

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en Pedagogía Infantil. Seccional Bucaramanga.

Curso(s) en que realiza la experiencia: 9 Semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil

Resumen

Una de las dificultades más frecuentes en la elaboración de artículos de investigación es que no se argumenta con precisión y solidez. Teniendo en cuenta que es una necesidad que todo profesional desarrolle un aprendizaje en el área de la investigación científica, así como la incursión en la escritura de propuestas de investigación, dado que se evidencia ansiedad y temor en los estudiantes al momento de elaborar propuestas de investigación que partan de escenarios formativos y de cotidianidad propia de un aula de clases, para generar alternativas de solución de situaciones que se presentan en los contextos pedagógicos.

La experiencia que se describe a continuación se desarrolló con estudiantes de noveno semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Seccional Bucaramanga, quienes han cursado en la ruta de investigación para pedagogía tres semestres anteriores de asignaturas con temas relacionados a la investigación a nivel teórico y con desarrollo de investigación empírica, a través de la propuesta de investigación, enfrentando diferentes dificultades en el proceso de aprendizaje desarrollado.

Se observa la necesidad e importancia de generar una cultura de escritura de propuestas de investigación en los estudiantes de pregrado, por lo cual es relevante el replanteamiento del proceso pedagógico desarrollado especialmente en estudiantes en la modalidad de pregrado a distancia.

Palabras clave: escritura, propuesta de investigación, aprendizaje colaborativo, redacción científica, aprendizaje basado en proyectos.

⁴² Profesora tiempo completo Centro Regional Bucaramanga- pgutie14@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la experiencia

Propiciar la escritura de propuestas de investigación sobre la realidad educativa en el aula mediante el desarrollo del trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos.

Fundamentación teórica

El trabajo colaborativo como metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite desarrollar: habilidades comunicativas, autoaprendizaje, relaciones interpersonales, socialización e integración como valores para la educación del estudiante (González, 2009). Su objetivo es impulsar la mayor calidad y excelencia universitaria, innovando en el proceso de formación docente, buscando que el estudiante sea más activo en su proceso, se busca que los facilitadores estimulen a los estudiantes para que tomen decisiones y trabajen en las metas, permitiendo el aprendizaje a través de sus propias experiencias.

Según Collazos, Guerrero y Vergara (2001), más que una técnica, el trabajo colaborativo se considera como una forma personal de trabajo, como una filosofía de interacción, implica el manejo de valores tales como el respeto a los aportes individuales de los miembros del grupo.

Cuando se desarrolla el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre los miembros del equipo se dará cuando se logre una interacción de calidad que propicie el intercambio de ideas y encuentro con los otros (Lucero, 2003).

Uno de las bases más importantes en la investigación científica es la generación del conocimiento que permita la formación de un recurso humano con capacidad de transmitir un nuevo conocimiento (López-Hernández et. Al., 2003).

La escritura de proyectos y propuestas de investigación es una práctica necesaria dentro de la formación académica de todas las disciplinas, que varios investigadores han realizado

estudios para identificar la participación de los estudiantes en las publicaciones de revistas y evidencian las razones por la que no logran publicar sus trabajos.

Un estudio realizado en Perú identificó que de 865 publicaciones entre 1997 y 2005, solo en 39 (4,5) participaron estudiantes (Huamaní, Chávez-Solis y Mayta-Tristán, 2008); en Colombia se revisaron 191 artículos publicados entre 1994 al 2004, tan solo 22 (11%) tuvieron como autores a estudiantes (Pachajoa, 2006), y otro con estudiantes de postgrado del Tecnológico de Monterrey evidenció un vacío en las habilidades de escritura académica (Márquez, Ancira y Lozano, 2010).

Los resultados demuestran que la participación de los estudiantes es baja y recomiendan como prioritario incluir cursos de escritura científica y cambios a nivel curricular para la formación integral de futuros investigadores en todas las disciplinas (Slafer, 2009).

Algunas instituciones de educación superior han identificado esta carencia en los estudiantes (Márquez, Ancira y Lozano, 2010), optando por implementar el trabajo colaborativo en los diferentes programas académicos a nivel presencial, como una técnica didáctica para desarrollar habilidades de comunicación tales como la redacción y la expresión oral, los resultados muestran que los estudiantes cumplieron con efectividad las metas trazadas para evaluar este proyecto (González, 2009).

El rol del docente, facilitador o tutor debe ser sin duda la de promover en los estudiantes la cultura del escrito investigativo con carácter científico (Briceño, 2008) reorientando las diferentes estrategias pedagógicas y el mismo proceso de enseñanza – aprendizaje que posibilite fortalecer las dimensiones interpretativa, argumentativa y propositiva que en la realidad aún se encuentran en desarrollo.

De acuerdo a la experiencia realizada en la Universidad de la Sabana y según el aporte de Briceño (2008), es importante tener en cuenta en la metodología de trabajo con los estudiantes de pregrado cuatro etapas muy importantes a saber:

La identificación de tópicos generativos, donde los contenidos a abordar deben ser significativos para los estudiantes que generen interés y permitan la relación con el contexto particular de los educandos y las características de sus proyectos de vida específicos.

Las metas de comprensión, deben ser concretas y reales en el desarrollo del módulo de investigación.

Los desempeños de comprensión, que son las actividades propuestas para que el estudiante adquiera el conocimiento, lo reconstruya invitándolo a la reflexión continua.

La evaluación, concebida como un proceso continuo que permita la retroalimentación constante del estudiante sobre sus desempeños en el módulo de investigación. Aquí cobran vida los casos de estudio y situaciones presentadas por los estudiantes, así como el conocimiento del docente, que de manera paulatina busque un aprendizaje basado en la solución de problemas y la significación de los resultados obtenidos favoreciendo la motivación a la cultura del escrito científico.

Etapas de la puesta en marcha de la experiencia

La experiencia se desarrolló con dos grupos de noveno semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Seccional Bucaramanga, teniendo en cuenta la ruta de investigación realizada según el currículo del programa. Se contó con una población de 44 estudiantes de sexo femenino que matricularon la asignatura, con el objetivo de culminar el diseño

de la propuesta de investigación. El grupo uno G1 tomó la asignatura entre semana en horas de la noche y el grupo dos G2 los días sábados en horas de la mañana.

Las etapas desarrolladas en la presente experiencia se plantean así:

Diagnóstico de pre saberes en metodología de investigación y análisis de la propuesta desarrollada en el semestre académico anterior:

Desde el primer día de encuentro con los dos grupos donde se realizó la experiencia se procedió a realizar una observación y exploración de pre saberes desarrollados en las tres asignaturas que cursaron anteriormente, así como el análisis de la propuesta de investigación realizada a la fecha.

Entre las principales características a destacar de cada uno de los dos grupos se encuentran que el G1 estaba integrado por 33 estudiantes pertenecientes al convenio establecido por UNIMINUTO y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con el propósito de profesionalizar el perfil ocupacional de las madres comunitarias, quienes a su vez se dividen su labor con los hogares comunitarios y la modalidad Fami, y desarrollan trabajo comunitario. Su promedio de edad oscilaba entre 25 a 62 años, residentes en su mayoría en el sector norte de la ciudad de Bucaramanga, en zonas de alta vulnerabilidad pertenecientes al estrato 1 y 2. En su mayoría se caracterizan por ser madres cabeza de familia de tres a cuatro hijos en edad adolescente; asumen completamente la responsabilidad económica del hogar.

El G2, constituido por 11 estudiantes, presentaron edades que oscilan entre los 22 a 35 años, la gran mayoría solteras sin hijos, entre ellas se encuentran cuatro madres de familia con uniones conyugales estables, madres de hijos en edades promedio entre los 2 a 12 años. Cinco de las estudiantes tienen experiencia laboral en trabajar con niños en edad pre-escolar, tres laboran

en instituciones educativas de carácter privado y dos son madres comunitarias del convenio con el ICBF- UNIMINUTO.

En cuanto a las características de aprendizaje, se observa que las estudiantes pertenecientes al G1 en su mayoría han culminado recientemente con esfuerzo su educación media para iniciar su formación en pregrado; han laborado en diversas actividades desde muy jóvenes. Presentan dificultad en la comprensión e interpretación de lecturas relacionadas a la temática de investigación y, por ende, dificultad a la hora de argumentar al desarrollar sus propuestas de investigación; se observa además debilidades en el manejo de la plataforma virtual y un nivel medio y bajo respecto a la competencia interpretativa y argumentativa lectora, adicionada al desinterés por la lectura y escritura.

Se caracterizan por poseer un amplio conocimiento y experiencia en situaciones y problemas propios de su contexto y del entorno educativo de su zona, muestran interés por describir y presentar la problemática vivida en su medio en forma oral al participar activamente en las tutorías presenciales, así como plasmar situaciones problema en procesos de investigación. Al proceder a escribir dicha temática para el desarrollo de una propuesta de investigación con enfoque cualitativo, presentan deficiencias en la concepción misma del proyecto y la escritura investigativa.

Por su parte, las estudiantes del G2 en su mayoría culminaron sus estudios de bachillerato a los 16 y 18 años, iniciando inmediatamente sus estudios de educación superior bajo la modalidad de educación virtual presencial, que exige el desarrollo de competencias de auto regulación, responsabilidad y aprendizaje significativo. Presentan mayor facilidad a la hora de comprender e interpretar lecturas relacionadas a la investigación, producen mayor argumentación, pero se evidencia dificultad a la hora de proponer en sus respectivas propuestas de investigación.

culminaron su bachillerato recientemente, con habilidad en el manejo tecnológico de la plataforma virtual, en las tutorías presenciales y en plataforma virtual presentan actividades en forma regular, evidencian habilidades lectoras con un nivel medio de interpretación y argumentación, aún no presentan como definido el nivel interpretativo.

Es importante advertir que las competencias lecto- escritoras desarrolladas en los dos grupos, presentan características diferentes como en el caso del G1 donde las madres comunitarias evidencian facilidad a la hora de expresar oralmente la identificación del problema de investigación en sus propuestas, pero a la hora de escribir dichos aportes en sus respectivas propuestas teniendo en cuenta la metodología de investigación no logran claridad, coherencia en las ideas expresadas, se observa falta de fluidez escrita, estructuración de párrafos con sentido completo, ilación y argumentación de las ideas y falta de búsqueda de fuentes de referencia para lograr una mayor argumentación.

Por su parte, en el G2 la mayoría de estudiantes logran escribir las ideas utilizadas para su argumentación, pero no tienen claridad conceptual al expresar de manera oral la formulación del problema, no evidencian la identificación de situaciones problemas relacionados al entorno educativo. Aunque se observa una mejor escritura, específicamente en la estructuración de párrafos con sentido y mayor comprensión de la metodología de la investigación, se evidencia la falta de experiencia en el trabajo en el aula escolar.

Estructuración de un plan de trabajo que busca la unificación y aclaración de bases teóricas y organización de ideas de la propuesta de investigación realizada a la fecha: El Juego como estrategia para desarrollar y aclarar pre saberes de la asignatura:

A partir de la segunda semana de desarrollo de la asignatura se realizó un trabajo intensivo en diferentes frentes, a saber: fortalecimiento de las competencias lecto-escritoras, incremento de

lecturas tanto de repaso como de nuevos conceptos. Se trabaja en cada tutoría juegos didácticos tales como concéntrese, alcance la estrella, competencias entre equipos de trabajo sobre redacción y escritura y la comprensión de la metodología de investigación.

Presentación de cronograma de trabajo ajustado, normas y controles para el cumplimiento de objetivos de trabajo.

Se trabajaron estímulos y sanciones en cuanto a la entrega de productos, así como normas y controles para el cumplimiento de las fechas y periodicidad de las mismas, donde al principio la mayoría de estudiantes del G1 no las tenían en cuenta y las del G2 sí cumplían con dichos requisitos, pero paulatinamente los dos grupos fueron observando mayor regularidad y cumplimiento al mostrar mayor claridad conceptual y coherencia en las propuestas desarrolladas.

Se desarrolló una bitácora de observación, para los encuentros en tutorías presenciales, atención en tutorías extras presenciales previamente acordadas con las monitoras de los equipos y trabajo directo únicamente con las monitoras para replicar la información entregada. Finalmente, la atención sincrónica a estudiantes planteadas los días miércoles y sábados en el espacio de tutorías y el desarrollo de encuentros asincrónicos a través de la atención por chat virtual.

Organización de grupos de trabajo con el apoyo de monitoras.

Se organizan equipos de trabajo teniendo en cuenta una conformación natural y voluntaria, en cada grupo se nombra una monitora teniendo en cuenta aquella estudiante que evidenciaba mayores competencias y comprensión sobre la temática de la asignatura, así como características de liderazgo y buena comunicación entre los integrantes. Se motivó a trabajar la utilización de la pregunta como fuente de investigación y la emisión de respuestas con referencias de las fuentes, donde a partir de la fecha se fortaleció el trabajo colaborativo.

Como estrategia la presente experiencia se basa en el aprendizaje basado en proyectos que implica el trabajo colaborativo que las estudiantes se involucren activamente en el conocimiento de su realidad circundante y sean partícipes en la resolución de su problema específico referente al diseño de su propuesta de investigación.

Trabajo paralelo en el aula virtual.

En forma paralela, las estudiantes de los dos grupos, una vez cumplieron la fase de haber estudiado y conocido el material y recursos, debían desarrollar la parte práctica, dando respuesta a los talleres y actividades propuestas en la plataforma virtual, donde a través del trabajo colaborativo asumían las diferentes opiniones y posiciones de todos los integrantes de cada equipo, se fortaleció la técnica del consenso como estrategia para la toma de decisiones.

Aprendizaje basado en proyectos:

Involucra el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje auto dirigido, donde no se trata de resolver únicamente el problema, su propósito es aprender del problema y por ello es importante la construcción del conocimiento, su contexto y la colaboración entre todos los participantes que desarrollan el proyecto para permitir evaluar las posibles soluciones y el proceso llevado a cabo para tal fin. (Hernández Sampieri, 2010)

Dicha estrategia promueve además el análisis a través del conocimiento que lleve a generar nuevas conclusiones, buscando la capacidad de argumentación donde se parte de la emisión de una opinión que pueda ser discernida y comprobada.

Se busca, además, fomentar la reflexión crítica y el diálogo entre las estudiantes de cada uno de los grupos, así como la funcionalidad de los subgrupos que se conforman para cada proyecto de investigación, permitiendo que presenten los avances de los procesos que siguen,

compartiendo las reflexiones de la información hallada y haciendo explícita la forma en que aprenden la metodología de investigación. Cada integrante de los equipos aprendió a desarrollar su rol específico para cumplir con el objetivo propuesto, tales como líder, secretaria, sistematizadora de información, responsable de hacer cumplir el tiempo para la presentación de actividades, entre otras.

Elaboración del diseño de la propuesta de investigación:

Durante el desarrollo del semestre cada equipo vivenció cada una de las etapas del diseño de la propuesta de investigación, donde es conveniente destacar que muy pocos equipos continuaron desarrollando las propuestas que habían adelantado anteriormente, ya que, por falta de claridad y desarrollo de una propuesta de investigación, partieron de cero para el desarrollo del mismo.

Evaluación de propuestas de investigación:

Al finalizar el semestre académico cada equipo de trabajo procedió a presentar el diseño de su propuesta de investigación realizando una sustentación oral frente a todo el grupo de estudiantes.

Resultados

Durante el proceso desarrollado en el semestre académico, donde cabe anotar que el tiempo fue corto para la realización de las diferentes actividades y procesos académicos, se contó con el interés y compromiso de las estudiantes, quienes fueron conscientes que debían participar con tiempo extra del planteado por el horario académico propio de la universidad.

Al enunciar la primera parte del proyecto como es identificar el problema de investigación que debe ser preciso en la naturaleza y las dimensiones del mismo, teniendo en cuenta los detalles

y precisión de su fenomenología, las estudiantes en su mayoría no presentan las principales características que lo enmarcan, ni los antecedentes de la situación de estudio, al igual que lo hechos, relaciones y explicación que conlleve a la caracterización del problema, es decir se observa debilidad en el cumplimiento de las competencias esperadas.

Se evidenció la importancia y necesidad que todos los estudiantes del programa iniciaran desde segundo semestre su inmersión con la investigación en el aula, permitiéndose la observación de diferentes problemáticas escolares, así como la importancia de hacer de la investigación un proceso inherente a la realidad educativa, utilizando la metodología investigativa como herramienta de aprendizaje para la consecución de soluciones y fortalecimiento de dicho aprendizaje.

Durante el segundo corte del semestre académico teniendo el apoyo constante de la metodología del trabajo colaborativo, donde en cada subgrupo las estudiantes debían evidenciar su aporte para la construcción colectiva de la propuesta de investigación, se observa mayor comprensión, dominio de la temática, mejor utilización de lenguaje técnico, tanto de manera oral como escrita, detectándose compromiso sobre el propósito de las actividades tanto formativas como evaluativas, siendo evidenciado en la socialización colectiva realizada donde se debía entregar el diseño de la propuesta debidamente concluida y lista para ser implementada en caso de tomar como opción de grado el desarrollo e implementación de dicho proyecto de investigación.

Como producto del trabajo desarrollado durante todo el semestre, se presenta un logro significativo en el rendimiento de las estudiantes, al verse que en el G1 33 desarrollaron a cabalidad el diseño de la propuesta de investigación, teniendo en cuenta los lineamientos esperados según las competencias y objetivos trazados desde el principio del curso; cuatro

estudiantes no cumplieron con el diseño de la propuesta de investigación. Por su parte, en el G2 la totalidad de las estudiantes lograron culminar el diseño de la propuesta de investigación.

Cabe anotar que las cuatro estudiantes que no lograron alcanzar las competencias esperadas en el G1, no presentaron permanencia continua en el proceso, faltaban regularmente a las tutorías presenciales programadas, no cumplían a cabalidad con las actividades y tareas asignadas, no lograron trabajar de manera adecuada con la metodología del aprendizaje colaborativo y, por último, no lograron dar cumplimiento a la metodología de investigación que exigía la propuesta desarrollada.

Impacto

Con el propósito de dar respuesta a la situación encontrada en las estudiantes del programa, el trabajo colaborativo se propone como una herramienta de enseñanza-aprendizaje que permita encontrar elementos básicos de redacción de investigación científica y la asesoría orientada a motivar la permanente práctica de escribir con base en la argumentación inductiva.

Es prioritario el trabajo colaborativo y aprendizaje por proyectos entre las estudiantes, donde se propicie la ayuda mutua, en la que cada integrante de equipo trabaje mancomunadamente a partir de sus fortalezas y debilidades, apoyándose en el trabajo interdisciplinario y el trabajo con monitoras. Así mismo el trabajo desarrollado en forma lúdica y competitiva apoyó con la unificación de conocimientos requeridos para desarrollar la experiencia. Para González (2009), el trabajo colaborativo como metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite desarrollar: habilidades comunicativas, autoaprendizaje, relaciones interpersonales, socialización e integración como valores para la educación del estudiante.

Se requiere como fase inicial de la asignatura nivelar los pre-saberes y conceptos previos de los estudiantes para lograr así un avance real en las competencias esperadas, como en el caso del presente análisis que inicialmente reflejó un bajo rendimiento, especialmente en el primer corte del semestre para terminar en un mejor cumplimiento de los mismos, reflejado en las notas obtenidas durante el semestre académico. Por ende, la metodología del trabajo colaborativo según Lucero M. (2003), más que una técnica, se considera como una forma personal de trabajo, como una filosofía de interacción, implica el manejo de valores tales como el respeto a los aportes individuales de los miembros del grupo.

Se plantea el interrogante sobre porqué cuatro estudiantes participantes en el estudio, a pesar de desarrollar a cabalidad las actividades tanto formativas como evaluativas, no lograron alcanzar las competencias esperadas durante el semestre académico. Es preciso continuar el desarrollo de experiencias similares con un mayor tiempo de interacción que permita el análisis de estas variables que se quiera o no influyen preponderantemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante reflexionar sobre el logro de objetivos en la presente experiencia, dado que sí es viable la implementación del trabajo colaborativo como metodología para la enseñanza de la investigación, especialmente si se desarrolla con mayor intensidad de tiempo, donde todos los docentes y/o tutores investigadores realizaran similares metodologías, partiendo de los pre saberes encontrados en los grupos de estudiantes que cursan las asignaturas de metodología de la investigación.

Finalmente, se evidencia la necesidad de desarrollar y potencializar mayores herramientas que faciliten el apoyo, mayor información y el proceso en la ruta de investigación del programa, con el propósito de alcanzar mejores e innovadores diseños de propuestas de investigación.

Referencias

Briceno, M. (diciembre 2008). *El escrito científico en la universidad: propuesta de estrategias pedagógicas*.

11(2), pp. 107-118. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a07.pdf>

Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (noviembre 2001). *Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile*. Recuperado de:

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41551142/Aprendizaje_Colaborativo_Un_cambio_en_el20160125-26126-ixow8k.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531348475&Signature=2B6qtk7KPT8JC9nZ5JIy2ZzCPs8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAprendizaje_Colaborativo_Un_cambio_en_el.pdf

González, A. (2009). El aprendizaje colaborativo en materias de desarrollo de habilidades individuales. *Razón y Palabra*, 14 (66). Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=199520908026>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México D.F.

López-Hernández D., Fraga-Vázquez V.A., Rosas-Alanis M.C., Castro-Herrera G.A., Thompson Bonilla M.R. (2013). *Cómo redactar proyectos de investigación*. *Rev Esp Méd Quir*; 18:331 – 338. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/473/47329250009.pdf>

Lucero, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. Recuperado de:

<https://rieoei.org/RIE/article/view/2923>

Márquez, S., Ancira, A. y Lozano, A. (2010). Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado. *Investigaciones RIE EGE Investigaciones. OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de:

http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/re_24.pdf

Pachajoa, H. (2006). *Publicación de artículos originales desde el pregrado en una revista médica colombiana entre 1994 – 2004*. Universidad del Valle, Cali. CIMEL Ciencia e investigación médica estudiantil latinoamericana. ISSN 1680 – 8398. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/717/71711108.pdf>

Slafer, G.A. (2009). *¿Cómo escribir un artículo científico?* *Revista de Investigación en Educación*, 6, 124-32. Recuperado de:

<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/59>

Psicometrajes: la producción audiovisual como herramienta para el aprendizaje de la psicología social

*Oscar Leonardo Heredia Cepeda*⁴³

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Proyectos

Programa en el que desarrolla la experiencia: Psicología CR Orinoquía.

Curso(s) en que realiza la experiencia: Procesos Psicológicos Sociales

Resumen

Esta experiencia pedagógica realizada en la ciudad de Villavicencio, Meta con estudiantes de psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios; se enmarcó en la metodología de enseñanza por proyectos (EP), y tuvo como objetivo facilitar el aprendizaje de algunos conceptos básicos de la psicología social entre los que se encuentran: estructura de grupo, actitudes, prejuicios, altruismo, amor y agresión. Los estudiantes tuvieron que elaborar cortometrajes de ficción. Usando guías cuidadosamente elaboradas se orientó a los estudiantes en la identificación de dichas temáticas en un grupo social que debían seleccionar de su entorno inmediato. El trabajo inspirado desde la praxeología, la investigación y el análisis de contexto; involucró herramientas como: Diarios de Campo, instrumentos psicotécnicos y entrevistas que permitieron la realización de productos audiovisuales de corta duración donde los estudiantes pusieron en práctica competencias de análisis, reflexión y colaboración, evidenciando los conocimientos adquiridos a lo largo del curso.

Palabras clave: enseñanza por proyectos, psicología social, constructivismo, aprendizaje basado en proyectos, cortometrajes.

⁴³ Profesor tiempo completo de Centro Regional Villavicencio- oherediacep@uniminuto.edu.co; oscar.heredia@uniminuto.edu

Objetivo de la práctica pedagógica

Orientar a los estudiantes en la adquisición de los conceptos básicos de la psicología social y su aplicación en el entorno, mediante el desarrollo de un producto audiovisual que integre la investigación con el conocimiento adquirido durante el curso de procesos psicológicos sociales.

Fundamentación teórica

La calidad académica en los procesos formativos es una preocupación latente en la educación superior, constantemente el docente se ve enfrentado a diversas problemáticas que dificultan los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula como: la falta de motivación, el aburrimiento de los estudiantes y la monotonía que pueden llegar a suponer algunos cursos; para superar estas dificultades se han buscado formas creativas y alternativas que faciliten los procesos que involucran a docentes y estudiantes; una apuesta para lograr este objetivo fue la inclusión de la producción audiovisual en la asignatura de Procesos Psicológicos Sociales buscando el aprendizaje de las temáticas propuesta en el micro currículo correspondiente.

Para el desarrollo de esta iniciativa se tomó como referente la enseñanza basada en proyectos (EP), esta metodología surge en la propia práctica educativa durante el siglo XX, sus primeros indicios de teorización se hallan en un texto publicado por William Heard Kilpatrick, discípulo de Dewey, nombrado Project Method. La EP se aplica, inicialmente, en la Universidad de Columbia, en 1918, y encuentra una base teórica en el constructivismo, por lo que se identifica la impronta de diferentes psicólogos y educadores como John Dewey, Jerome Bruner y Jean Piaget. (Travieso & Ortiz, 2018).

Esta metodología ofrece un marco de acción que permite facilitar los procesos de enseñanza ya que a través de su utilización los estudiantes, buscando información y utilizando

también otros recursos, realizan una serie de tareas, para crear un producto. El objetivo es que el alumno aprenda haciendo. Esta estrategia busca además del aprendizaje inmediato de la materia desarrollar habilidades en el estudiante que le permitan afrontar el trabajo que debe realizar en su futura práctica profesional.

Dado que le permite el aprender a aprender (Imaz, 2015), en este proceso el estudiante antes de ir a contexto debe buscar información válida alrededor del tema y luego de recoger la información en el contexto debe reestructurar lo aprendido inicialmente. La enseñanza por proyectos posee una metodología propia que Galeana citada en Travieso & Ortiz, (2018) expone de la siguiente manera (ver Tabla 1.):

Tabla 1.

Metodología, Aprendizaje Basado en proyectos (EP)

Inicio	Actividades iniciales de los equipos	Implementación del proyecto	Conclusión desde la perspectiva de los estudiantes	Conclusión por parte del profesor
<ul style="list-style-type: none"> - Definir el tópico. - Compartir la información sobre el proceso de la sección anterior. - Facilitar una discusión con toda la clase. Establecer programas, metas parciales y métodos de evaluación. - Identificar recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Planeación preliminar. -Se comparten conocimientos sobre el tema y se sugieren posibles proyectos para el equipo. -Establecer tentativamente lo específico 	<ul style="list-style-type: none"> -Asegurarse de que los estudiantes completen las tareas y metas parciales. -El plan de trabajo debe dividir el proyecto en una secuencia de tareas, cada una con su programación y meta. -Con la aprobación del profesor, los 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión final. - Completar el proyecto y pulir el producto, la presentación o la interpretación finales. - Evaluación final 	<ul style="list-style-type: none"> - Prepararse para el cierre - Facilitar una discusión y evaluación general del proyecto en la clase.

- Identificar requisitos previos.	que debe ser el proyecto.	equipos ajustan continuamente la definición del proyecto.	- Se presenta el trabajo terminado en la forma acordada.	- Realizar un registro de notas
- Programar una clase para discutir: ¿Cómo definir y desarrollar un proyecto complejo? ¿Cómo se va a obtener, para poder realizar el proyecto, el conocimiento nuevo que sobre la materia van a necesitar los estudiantes?	-Profundizar el conocimiento. -Especificar tentativamente el plan de trabajo. -Dividir el proyecto en componentes y asignar responsabilidad es.	-Los miembros de los equipos toman parte en el aprendizaje colaborativo y en la solución cooperativa de los problemas. -Se hará tanto una autoevaluación como una evaluación mutua entre los miembros de los equipos.	Por lo general, toda la clase participa y junto con el profesor ofrece retroalimentación constructiva.	Reflexionar sobre el proyecto, sobre lo que funcionó bien y sobre lo que se debe mejorar para la próxima vez que se utilice en una clase.
- ¿Cómo se van a adquirir los conocimientos o habilidades nuevas y necesarias en las TIC?	Retroalimentación por parte del profesor. -Esta es una meta parcial clave.	-El profesor también evalúa y brinda una retroalimentación. -Avance hacia la terminación.	Cierre Individuos y equipos analizan sus productos, presentación es o interpretaciones finales, apoyándose en la retroalimentación recibida.	
- Establecer los objetivos del proyecto.	-Revisar el plan en base a la retroalimentación.	-Un proyecto tiene como resultado final un producto, una presentación o una interpretación dirigida a una audiencia específica. -Si es necesario, se repiten los pasos de esta sección hasta que todas las metas parciales se hayan alcanzado.		
- Conformar los equipos. Discutir la frecuencia y el sitio de las reuniones.				

Nota: Tabla adaptada de Travieso & Ortiz, (2018)

Otros autores mencionan la conceptualización desde el tipo de aprendizaje a través de la implementación de proyectos, en este caso se denomina: “aprendizaje basado en proyectos” (ABPr). El aprendizaje y la enseñanza basados en proyectos forman parte del ámbito del “aprendizaje activo” (Trujillo, 2015) la propuesta relatada en este documento se diseñó con la aplicación de esta estrategia, donde los estudiantes definen el propósito de la creación de un producto final, identifican su población objetivo, investigan la temática, crean un plan para la gestión del proyecto y diseñan y elaboran el producto. (Rodríguez-Sandoval, Luna-Cortés, & Vargas-Solano, 2010)

Esta metodología fortalece el papel del docente, como facilitador del conocimiento, otorgando todo el protagonismo al estudiante; la labor docente radica en conjugar la curiosidad investigadora que manifiesta el alumno de manera innata y espontánea, con la sistematización de los aprendizajes planteada en el currículo oficial. A través de la investigación se permite que los estudiantes sean capaces de alcanzar aprendizajes aplicados a la vida y a la transformación del entorno que le rodea. Se establece pues un círculo de aprendizaje integrado por los intereses del estudiante, el currículo oficial, el contexto cercano y el aprendizaje aplicado. (Blanchard & Muzás, 2016).

Metodología

La práctica pedagógica inicia cuando el tutor socializó la actividad; discutió cómo desarrollar el proceso, qué lecturas se debían trabajar, qué recursos se necesitarían y quienes conformarían los grupos de trabajo (3 o 4 personas).

Cada equipo de estudiantes eligió un grupo en su comunidad y para el proceso se definieron fases de la siguiente manera:

Fase 1: Observación de estructura de grupo registrada en Diarios de Campo (2 semanas)

Fase 2: Medición de la actitud del grupo frente algún tema sensible. (1 semana)

Fase 3: Entrevista a miembros del grupo sobre relaciones sociales (1 semana)

Fase 4: Elaboración de cortometraje integrando la información Obtenida (1 semana)

En la fase 1 el docente definió los “Aspectos a Observar” y se dispuso en aula virtual un modelo de diario de campo que los estudiantes podían descargar y en el cual debían presentar las observaciones hechas y los análisis logrados.

La temática relacionada a la Fase 1 fue la estructura de los grupos; para garantizar que se realizara un amplio análisis de las dinámicas grupales, se especificaron 14 conceptos que debían consultar y observar en el grupo social elegido.

En la Fase 2 mediante lecturas de apoyo y tutoría teórico-práctica se orientó a los estudiantes en la elaboración de escalas psicométricas para la medición de actitudes, específicamente tipo e intensidad; los estudiantes debían identificar un tema sensible para ese grupo social específicamente y medir la actitud de mínimo 10 personas.

Durante la tercera fase los estudiantes debían preparar las lecturas de cuatro capítulos del libro guía de la asignatura y realizar un protocolo de entrevista, para aplicar a mínimo tres personas del grupo social. Para facilitar el análisis y elaboración de dichas entrevistas se entregó a los estudiantes un formato donde podían registrar las preguntas elaboradas, las respuestas obtenidas y su análisis.

En la cuarta fase del proceso se pidió a cada grupo analizar la información obtenida durante las semanas anteriores. En sesión presencial se capacitó a cada grupo en la elaboración de un guion audiovisual y se motivó al desarrollo de un borrador del guion durante la tutoría; dicha información se complementó con documentos y ejemplos en el aula virtual.

El producto final se presentó en la última sesión de tutoría donde cada equipo debía explicar cómo se había incluido toda la información recolectada, allí recibieron la retroalimentación de sus compañeros y tutor.

Resultados

Se observó una alta participación de los estudiantes a lo largo del desarrollo del proyecto, se percibió un mayor interés por las lecturas en los integrantes de cada grupo; aumento el flujo de dudas durante las sesiones presenciales, los estudiantes mostraron mayor interés en el procedimiento para la recolección de información como la observación, el uso de entrevistas y la construcción de instrumentos de medición y diagnóstico psicosocial.

Se evidenció que el éxito del trabajo fue mayor en aquellas personas que trabajaron en equipo, en casos donde algunos estudiantes decidieron trabajar solos el producto no cumplió con las expectativas y les fue más difícil entender las instrucciones de las entregas semanales; se han producido 20 cortometrajes en el lapso de un año, las instrucciones en guías de trabajo se han enriquecido gracias a los aportes y trabajos presentados por los estudiantes, los formatos se generaron a partir de la retroalimentación al final de cada curso.

Se mostró un mejor desempeño de los estudiantes en el trabajo académico. Se evidencia grandes aptitudes en el manejo de tecnologías de la información y la comunicación, cada grupo muestra habilidades diferentes en el desarrollo de los cortometrajes usando técnicas audiovisuales que van desde la animación hasta el uso de efectos especiales.

Se evidencia una mayor claridad en los conceptos claves de la asignatura como: estructura de grupo, actitudes, relaciones sociales; influencia del contexto en grupos sociales y comportamiento individual. Se identificó una transformación de las dinámicas en el aprendizaje

congruente con lo mencionado por autores como Trujillo cuando indica que: “El conocimiento no es una posesión del docente que deba ser transmitida a los estudiantes si no el resultado de un proceso de trabajo entre estudiantes y docentes por el cual se realizan preguntas, se busca información y esta información se elabora para tener conclusiones.” (Trujillo, 2015), aspecto que claramente se vivió durante la experiencia pedagógica trabajada.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

En la enseñanza por proyectos es característico el papel primordial que se le concede a la experiencia en el proceso educativo y al desarrollo de intereses personales en los estudiantes. (Travieso & Ortiz, 2018).

El impacto es identificable en una mayor motivación al trabajo producto de permitir al estudiante elegir los focos de atención para su trabajo en la asignatura Procesos Psicológicos Sociales, se evidencian diferentes beneficios a lo largo del curso como: mayor apropiación teórica sustentada en un alto grado de argumentación; se fomentan fortalezas características en la comunidad académica UNIMINUTO regional Orinoquía como la creatividad. Muestran mejor comprensión de la importancia de las recomendaciones bioéticas en los procesos de investigación, especialmente en el uso de consentimiento informado.

Existe una identificación clara de problemáticas psicosociales en su entorno. Mejor manejo de normas APA y disminución del uso de fuentes de información sin validez académica. Mayor comprensión lectora.

El proceso de enseñanza-aprendizaje día a día recoge miles de retos a los cuales los docentes nos debemos enfrentar, la labor se transforma constantemente y es uno de nuestros

objetivos ir en concordancia con el ideal del Padre fundador Rafael García Herreros “...vamos a formar jóvenes soñadores de Colombia, capaces de darle un rumbo totalmente nuevo al país, para lograr dirigir la República por los nuevos caminos que ella anhela y necesita” labor que se requiere cumplir con calidad y exigencia ética que permita graduar profesionales íntegros de facultades como la nuestra que tiene su grandes particularidades al ser de tipo virtual y a distancia.

Referencias

- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: “¿Cómo ha cambiado tu ciudad?”. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 26 Núm. 3 (2015) 679-696.
- Rodríguez-Sandoval, E., Luna-Cortés, J., & Vargas-Solano, É. M. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación Y Educadores*, 13(1), 13-25.
- Travieso, D., & Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana De Educación Superior*, 37(1), 125-133.
- Trujillo, F. (2015). Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria. Obtenido de Ministerio de Educación de España, ProQuest Ebook Central: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouniminutosp/detail.action?docID=48246>

Corrientazo Financiero: nuestro Programa Radial

Yuly Paola Ramírez González⁴⁴

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje basado en retos

Programa en el que desarrolla la experiencia: Administración financiera

Curso(s) en que realiza la experiencia: Programa radial

Resumen

El programa de administración financiera sede Soacha en aras de indagar en las competencias comunicativas de los estudiantes, realizó una propuesta a la emisora de radio UNIMINUTO Soacha para ofertar en su parrilla un espacio de la emisora que genere un programa de índole financiera con un lenguaje cotidiano para la población radioescucha; por esta razón surge el programa radial el *Corrientazo Financiero* donde se tienen expertos de los temas financiero, los segmentos del programa son cinco; en el primero es una bienvenida y se interactúa con una noticia de orden global o nacional, en el segundo se dan a conocer tips financieros, el tercero se interactúa con un invitado, en el cuarto se comentan las aplicaciones financieras, en el último se realiza otra participación del invitado y se da a conocer el referente y los créditos del programa.

Palabras clave: finanzas, estudiantes, programa radial, educación superior.

⁴⁴ Profesora tiempo completo del Centro Regional Soacha- yuly.ramirez@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica

Indagar en las competencias comunicativas de los estudiantes del programa de administración financiera para complementar las competencias blandas de carácter comunicativo a través de la puesta en escena de una temática evidenciada en la cotidianidad de las finanzas o aspectos económicos de nuestro país o de la región ; cada estudiante puede dar a conocer su postura desde su experiencia o investigación del tema de la semana en el programa, cada espacio en la radio se tiene a un experto del tema o un docente a quien se le pregunta la temática de la semana, los estudiantes preguntan al invitado para indagar sobre el tema o realizar controversia del mismo desde esta dinámica.

Los estudiantes reflexionan de su participación en la radio a través de los podcasts y verifican los audios desde una perspectiva de las técnicas para manejo de expresión oral en la radio, adicional cuando se ingresaba al set de la emisora desde el master se dan instrucciones del manejo del micrófono y como solicitar la palabra.

Fundamentación teórica

Según Rondas (2005) el aprendizaje experiencial esta dado en la forma que el sujeto aprende a través de la experiencia, en el contacto con el contexto o experiencias vividas; desde esta afirmación nuestros estudiantes realizan un aprendizaje experiencial en la radio con los conocimientos a priori de la administración financiera.

Por otro lado, Kolb (1975) dio a conocer la teoría del aprendizaje experiencial bajo el ciclo del aprendizaje que está conformado por la experiencia concreta, Observación reflexiva, conceptualización abstracta, experimentación activa; con este estilo de aprendizaje el estudiante mejora sus habilidades de involucramiento, la observación y reflexión, de integración y

experimental; por esta razón el estudiante realiza el ciclo del aprendizaje dejan en su mente una experiencia activa.

La experimentación está ligada con la creación a través de las experiencias vividas por ende “El estudio no se mide por el número de página leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre, estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas” (Freire,2004, p. 53).

Castells (2002) afirma que estamos en la sociedad del conocimiento que están alteradas por la tecnología centrados en los procesos de información por tal motivo hay más distracciones para niños y adultos en el aprendizaje es por esta razón que se implementó como ayudar a los estudiantes a fortalecer las competencias blandas, de acuerdo al comentario “En la sociedad de la información la formación no puede basarse fundamentalmente en la transmisión de la información sino en la construcción, potenciación y utilización adecuada. Es fundamental la potenciación del pensamiento crítico de la gestión de incertidumbre del aprender a aprender” (Piero, 2001).

La comunicación en masas está articulando el proceso de la teoría comunicativa como son la teoría de las ciencias sociales, teoría normativa, teoría operativa, teoría del día a día estas teorías abarcan los medios de comunicación para nuestro caso la radio. Como lo describe Marín (1976) las cuatro funciones fundamentales de la teoría de la comunicación en masas son, primero la función de dar noticias en el espacio del programa radial el Corrientazo Financiero tenemos un segmento para las noticias nacional o internacional, segunda es ser activo compañero para el buen humor desde su experiencia cuantos casos de la vida cotidiana para que nuestros radios escuchas con las experiencias o caso no se sometan a las inclemencias, la tercera función psicológica de

relajar tensiones y presiones al individuo, la última función es la de ser el acompañante amistoso, evitando las sensaciones de rutina y soledad.

La radio es uno de los medios de comunicación escuchados en nuestro país, para lo cual las diferentes instituciones de educación han creado sus emisoras.

Emisoras educativas. Las Emisoras Educativas tienen a su cargo la radiodifusión Estatal con el objeto, entre otros, de difundir la cultura, la ciencia y la educación, de estimular el flujo de investigaciones y de información científica y tecnológica aplicada al desarrollo, de apoyar el proyecto educativo nacional y, servir de canal para la generación de una sociedad mejor informada y educada. Este servicio se prestará a través de las entidades educativas públicas de nivel superior.

Política (2003)

La radio universitaria en el sistema UNIMINUTO está anclada a la radio Online, y se puede afirmar que “se trata de ir de una teoría de la información, a una teoría de la comunicación y de allí producir el salto cualitativo hacia una teoría del conocimiento que asuma que ya no es posible hacer separaciones tajantes entre el emisor y el receptor” (Pineda, 2011, p. 3); sin embargo la tecnología en esta generación es un instrumento para la articulación de los procesos educativos en una relación de gana- gana.

Metodología

La metodología utilizada está enfocada a la dinámica de las experiencias vividas, por esta razón cada semestre se realiza el cronograma de los temas de los programas y se envían invitaciones a los docentes para la preparación de la temática con los estudiantes de una clase específicamente, la coordinación en consenso con los docentes determinó el referente bibliográfico es el libro de Principios de la Administración financiera donde se tiene cada uno de

los temas de los capítulos del libro para cada programa, se realiza de esta manera para poder realizar puntuación en *Colciencias* en la categoría productos resultados de actividades de apropiación social del conocimiento, en la línea de productos contenido multimedial, espacio para programa de televisión, video, audiovisuales, pieza de audio con resultados de investigación que tiene 50 puntos ante el ente de investigación, por esta razón se tiene un solo referente bibliográfico y sus temas de investigación según el libro.

Después que el estudiante realiza una investigación de un tema específico financiero, hacen la lectura de su material, asimilan una postura frente al tema específico, llegan al estudio de grabación y se les da a conocer el funcionamiento del micrófono, como pedir la palabra, la respiración y la postura corporal ante el micrófono para que se evidencie una armonía en el programa y el estudiante se sienta tranquilo y disfrute la experiencia de la radio.

El programa cuenta con cinco segmentos en el primero “Globo finanzas” se realiza la bienvenida y se comenta una noticia de orden nacional o internacional con la complementación de los estudiantes, en el segundo “Tips de la semana” se dan a conocer los tips del programa dependiendo del tema que se esté abarcando, los estudiantes, docentes o invitados pueden realizar comentarios, el tercer segmento “face to face” el invitado realiza su aporte a través de preguntas específicas que realizan los estudiantes o el director del programa, el cuarto segmento “Aplicaciones Financieras ” se dan a conocer aplicación tecnológicas de vanguardia o últimos adelantos tecnológicos de aplicaciones financieras, el quinto segmento se realiza la última participación de “face to face” y los comentarios de los estudiantes, para finalizar se dan a conocer los créditos y el referente bibliográfico.

El programa se graba los días sábados cuando están los estudiantes para realizar la interacción con la radio, el espacio del programa es de 30 minutos, cabe aclarar que en los inicios

del programa se realizaba en 60 minutos, las pautas comerciales y el manejo del master lo realiza un estudiante de comunicación social quien presta el apoyo en edición si es conveniente.

Resultados

El programa radial “Corrientazo Financiero” se abrió en el mes de febrero del 2017, en el 2017-1 se realizaron 10 programas, en el 2017-2 se realizaron 14 programas, para el 2018-1 se emitieron 9 programas todos los programas están enfocados a las finanzas y como afectan las situaciones políticas, jurídicas y económicas al bolsillo de los colombianos.

Se tiene la participación en la página web de radio UNIMINUTO Soacha (<http://www.uniminutoradio.com.co/soacha/page/2/?s=corrientazo+financiero>) a través de los podcasts con una participación de 20 audios en línea de algunos segmentos del programa radial, los podcasts se publican en el grupo del Facebook donde tiene una interacción de 150 aproximadamente.

- Dian lanza su nueva aplicación móvil
- Realiza tu presupuesto personal en el celular
- ¿Cómo incrementó la inflación en el 2018?
- ¿Se puede lograr la estabilidad financiera?
- ¿Qué es la tasa de cambio y cómo aprovecharla?
- ¿Cómo ser estable financieramente?
- Hablemos de investigación en Soacha
- ¿Qué debo tener en cuenta para invertir en acciones?
- Recomendaciones para usar *bitcoin* en Colombia
- ¿Cómo tener una buena salud financiera?

- Conozca los roles del administrador financiero y su importancia en la empresa
- 5 ideas para crear buenos hábitos financieros
- Una solución para atravesar difíciles momentos financieros
- ¿Por qué es importante el pago de los impuestos empresariales?
- ¿Qué opina sobre quitar los tres ceros en la moneda colombiana?
- ¿Cómo y para qué investigar desde las ciencias financieras?
- ¿Cómo lograr la meta empresarial?
- ¿Sabe cuál es la función financiera de una empresa?
- Infórmese sobre los pagos tributarios en una app
- Cinco recomendaciones para optimizar su gobierno corporativo

Se ha tenido la participación de 14 docentes de áreas administrativas, contables, salud ocupacional, abogados. los invitados especiales del sector externo de la universidad asistieron a 9 programas entre los cuales tenemos empresarios, líderes comunitarios, mandatarios gubernamentales.

Los estudiantes de programa han realizado participaciones múltiples, otros estudiantes solo una vez han participado una sola vez en todos los programas, 68 estudiantes realizaron aportes comentarios con participación activa en nuestro programa.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Los estudiantes del programa de administración financiera han percibido el impacto, algunos estudiantes voluntariamente han interactuado en una segunda o tercera oportunidad en el programa radial el “Corrientazo Financiero”, en la percepción de los estudiantes participantes nos dicen que el aprendizaje de esta experiencia le aportado en su vida profesional y laboral dejar

los miedos al micrófono y la pena de expresar su opinión ante un público, como este proceso es de manera voluntaria siempre pregunta podemos volver, cuando podemos escuchar nuevamente el programa, nuestro segmento va a salir en los podcasts, a pesar que los estudiantes y docentes del programa no tienen fundamentos en medios de comunicación y manejo de recursos de la radio han realizado las 33 emisiones bajo la calidad exigida en la emisora radial Online.

Se puede apreciar que los estudiantes que han realizado más de una participación en el programa radial el *Corrientazo Financiero* mejoraron su competencia blanda en la comunicación oral para un público de radio escuchas, adicional los estudiantes en alguna materia realizan un quiz de una pregunta enfática que se realizó en el programa siendo un espacio de divulgación del programa radial y de la aplicación con las tutorías de los días sábados por ser un programa a distancia.

Referencias

- Kolb, D.A.. & Fry, R. (1975). "Toward an applied theory of experiential learning", In C. Cooper(ed) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
- Marta-Lazo, C., & Martín Pena, D. (2014). Investigaciones sobre radio universitaria: Presente, pasado y futuro. *Edmetic, Revista de Educación Mediática Y TIC*, 3(1), 8 – 25.
- Políticas para la Radiodifusión en Colombia, Documento de política sectorial, Bogotá, D.C., septiembre de 2004
- Universidad Alberto Hurtado; Santiago [Chile] 2012. Recuperado de <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/5549/TRSLagos.pdf?sequence=1>

Anexos

Link de podcats: <http://www.uniminutoradio.com.co/soacha/recomendaciones-para-usar-bitcoin-en-colombia/>

Mi cédula pedagógica: generando identidad para los maestros en formación

*Diego Fernando Villamizar Gómez*⁴⁵

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Problemas

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en educación física, recreación y deporte UVD

Curso(s) en que realiza la experiencia: Modelos pedagógicos.

Resumen

En el presente escrito se configuran tres aspectos: Primero, el ABP como dinamizador didáctico para promover en los estudiantes no sólo la resolución de problemas sino el pensamiento crítico frente a la pedagogía y sus prácticas; segundo, la formación docente de los futuros licenciados que no sólo tiene que ver con los distintos saberes propios de la pedagogía y en este caso de la educación física, sino con aquellos que entran a jugar un papel importante dentro del proceso como la formación del ser, del sentir, de la consciencia; y tercero, reconocerse a sí mismos como maestros y agentes transformadores, primero como pedagogos y educadores y segundo, como licenciados en educación física. Todo esto se logró a través de *mi cédula pedagógica*, un recurso didáctico que desde el ABP dinamizó el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura en educación física, recreación y deporte de UNIMINUTO UVD.

Palabras clave: modelos pedagógicos, cédula pedagógica, formación docente.

⁴⁵ Profesor tiempo completo de la Sede UVD- diego.villamizar-g@uniminuto.edu.co.

Objetivo de la práctica pedagógica

Desde el desarrollo de la estrategia didáctica del ABP y la configuración de la cédula pedagógica, establecer los nexos pertinentes para que los estudiantes configuren la praxis pedagógica desde su experiencia de vida como estudiantes y vislumbren el sentido que tiene ser maestros, desde la comprensión, análisis y apropiación de las teorías y modelos pedagógicos, asumiendo la realidad educativa, pedagógica y didáctica del contexto colombiano y de la educación física, la recreación y el deporte.

Fundamentación teórica

¿Por qué el aprendizaje basado en problemas? Esta estrategia didáctica se plantea como la más adecuada, ya que, abordando una situación real se puede ubicar en situación al aprendiz para que éste, aplicando lo que sabe, resuelva dicha situación de manera inmediata, eficaz y eficiente. No es tan solo saber acerca de la pedagogía de manera teórica, sino vivenciarla, desde las experiencias de formación que han tenido los estudiantes como alumnos en los distintos niveles académicos, sino los futuros licenciados que ya han tenido la oportunidad de ejercer la enseñanza como los que se hacen una idea de lo que es un maestro y no han tenido la experiencia.

Según el Tecnológico de Monterrey (2000), el Aprendizaje Basado en Problemas “fue desarrollado y llevado a la práctica en los años 1960’s en la escuela de medicina de la Universidad de Mc Master en Canadá” (p. 23). Básicamente, se trata de un enfoque orientado al aprendizaje en donde los estudiantes toman problemas de la realidad del contexto y mediante el proceso propio de la estrategia y la guía del tutor, tratan de darle respuesta utilizando el conocimiento que el docente imparte, desarrolla o quiere enseñar en clase. Lo anterior se desarrolla por medio de

las preguntas que contiene la cédula pedagógica, en donde se pide al estudiante que las vaya respondiendo a medida que pasa el curso.

Así es que surge el modelo metodológico del *ABP* el cual le permite al estudiante buscar los aprendizajes que considera necesarios para resolver los problemas que se le plantean, los cuales a su vez generan aprendizajes integrales que provienen de diversas áreas del conocimiento. El método conlleva en su proceso el desarrollo en el alumno de diversas habilidades, actitudes y valores que contribuyen a mejorar su desempeño como individuo y como estudiante. (UNAM, 2011).

En esta forma de trabajo, el docente presenta a cada equipo de alumnos un problema conectado con la realidad mediante un escenario (visual, auditivo, textual, gráfico, etcétera.) que tiene como propósitos desencadenar la creatividad, el interés, la curiosidad, la investigación y que ponga en juego sus conocimientos previos, pero, al mismo tiempo, también para fomentar en ellos actitudes y valores en un clima cooperativo que conduzca a la solución de los problemas planteados. (UNAM, 2011). Este escenario es concebido como la cédula pedagógica, un recurso que procura integrar algunos interrogantes para el estudiante, futuro maestro, y que, recorriendo el camino de estudio con base a los modelos pedagógicos, el futuro maestro va configurando una mirada del sentido de ser maestro (Herrán, 2012), de ser maestro de educación física.

Al vivir la experiencia del *ABP* los estudiantes integran una metodología propia para lograr conocimientos y reflexionan sobre su proceso de aprendizaje. Los conocimientos se van construyendo en relación directa con el problema y no de manera aislada y fragmentada. Con esta metodología el alumno observa su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades tomando conciencia de su proceder intelectual. (UNAM, 2018).

El primer paso para desarrollar el ABP es diseñar los bloques o módulos temáticos – esto lo hace el docente- en donde existe la relación entre el conocimiento que se quiere enseñar y la realidad del estudiante en su contexto, además de componerse de descripciones de fenómenos o eventos relacionados con el saber y en donde la perspectiva profesional de los alumnos es importante, se conforman los grupos tutoriales o pequeños equipos de trabajo, los cuales analizan, elaboran y reportan los logros en el aprendizaje, mediante el conocimiento, análisis, resolución y solución de los problemas planteados por el docente. Para desarrollar la esencia del trabajo del aprendizaje basado en problemas, el Tecnológico de Monterrey (2010) sugiere la siguiente ruta: Redacción de los problemas a tratar; conformación de los equipos de trabajo; activación del conocimiento previo en los alumnos; generación de preguntas; conocimiento del problema; formulación de los objetivos del aprendizaje; aprendizaje autodirigido; reporte del aprendizaje.

Metodología

A continuación, se explican las fases del ABP (Tecnológico de Monterrey, 2010) que se desarrollaron en la clase de modelos pedagógicos con el recurso denominado *mi cédula pedagógica*.

Redacción de los problemas a tratar. Enseñar es toda una profesión. Si no se admite así, entonces puede que el papel del maestro no tenga el reconocimiento que merece. En este sentido, la problemática que gira en torno al curso de modelos pedagógicos no es sólo reconocer qué y cuáles han existido, sino incentivar el pensamiento crítico a cada una de estas teorías y así poder, no legitimizar uno sólo ni condenar a los otros modelos, sino reconocer que en la pedagogía existen variables tan importantes y en ocasiones tan dejadas de lado, que no se tienen en cuenta a la hora de enseñar, de formar, de educar. De igual manera es importante establecer la conexión directa entre la teoría y la práctica, hacer *praxis* porque sin ella no puede ni debe existir formación

pedagógica ni didáctica. Es imposible no vivir la pedagogía si lo que se pretende es reconocerla, enseñarla y a partir de ella, cambiar no sólo la educación sino la sociedad misma.

Conformación de los equipos de trabajo. Libremente, los estudiantes conforman equipos de trabajo de 4 a 6 estudiantes. Todos apoyan las actividades del curso, pues en su mayoría existe la posibilidad y la exigencia que los productos de aprendizaje se realicen de esta manera.

Activación del conocimiento previo en los alumnos. Desde la experiencia que han tenido los futuros licenciados como estudiantes, en cualquiera de los niveles educativos que ellos han tenido – preescolar, primaria, secundaria, bachillerato- se exploran las distintas maneras de aprender y enseñar, así como los maestros que han tenido en su historia de estudio. A la par de ir desarrollando cada contenido temático del curso de modelos pedagógicos, se va haciendo una hermenéutica histórica de sí mismo, de lo que ha vivenciado el futuro licenciado, en pro de poder reconocer desde su propia historia los hechos más significativos de la pedagogía. En otras palabras, examinar desde la vida misma qué tipo de educación, maestro, escuela, se ha tenido y así mismo, idear otras formas de ejercer la profesión docente.

Generación de preguntas. Estar frente a la teoría de los modelos pedagógicos implica una mirada histórica, epistemológica y humana de lo que ha sido y puede llegar a ser la educación. Es así como las preguntas que se plantean al inicio del curso son: ¿Cómo quiero que me reconozcan mis estudiantes? ¿Qué tipo de educador quiero ser? ¿Qué soy, maestro, profesor, docente, formador? Flórez (2005) menciona que la pedagogía tiene su corpus epistemológico en la práctica, pero que no sólo es en la práctica en donde se puede encontrar el sentido de hacerla. El sentido está en examinar el interior de aquel que dice ser maestro, de cuestionar lo que se hace día a día y de querer mejorarlo siempre.

Conocimiento del problema. A partir de las temáticas desarrolladas los estudiantes realizan un recorrido desde la escuela tradicional, la escuela conductista, el horizonte conceptual de la pedagogía -descrito por el grupo de historia de la práctica pedagógica-, la escuela nueva, las corrientes constructivistas y las pedagogías alternativas o emergentes. Desde estos referentes teóricos, reconocen su propia realidad como estudiantes y futuros profesionales.

Formulación de los objetivos del aprendizaje. El curso modelos pedagógicos pretende, desde la praxis, realizar toda una contextualización de las teorías que desde la pedagogía se han sistematizado para posibilitar los procesos de formación. La formulación de estos objetivos se da a partir de los dos siguientes interrogantes: ¿Cómo reconocer las características de cada modelo pedagógico y posibilitar su diálogo para encarar la tarea de formar, educar y enseñar? ¿Cómo reconocerse como sujeto activo de la educación, es decir, como maestro?

Aprendizaje autodirigido. Se lleva a cabo durante todo el momento de estudio cuando los estudiantes van alimentando su cédula pedagógica a partir de las temáticas, actividades y distintas reflexiones e interpretaciones de la teoría de los modelos pedagógicos.

Reporte del aprendizaje. El reporte de aprendizaje, además del diseño de micro clases, el escrito final en donde el mismo estudiante es quien plantea la pregunta y la responde, es la consecución de la cédula pedagógica, respondiendo a los interrogantes anteriormente planteados y en ella plasmas, su estilo e impronta personal.

Resultados

Primero, comprender que la formación de los maestros no sólo se basa en el aprender el saber, sino en aprender a ser, a la consciencia de ser maestros. Por medio del análisis de las preguntas de la cédula pedagógica y de la contextualización de la situación con base en el ABP,

los estudiantes fueron capaces de configurar la realidad desde sí mismos, de reconocer ese tipo de maestros que los han marcado positivamente y no tanto, y de permitir el descubrimiento de otras formas de concebir la pedagogía.

Segundo, los estudiantes fueron capaces de enfrentarse a la realidad de ser maestros por unos instantes, cuando desde la teoría, configuraban pequeñas clases y se daban cuenta de las implicaciones de la *praxis*.

Tercero, puede señalarse que los estudiantes pasan de ese saber sabía al saber enseñado (Camilloni, 2009) y que, estudiando las distintas teorías y modelos pedagógicos, pueden configurar diversas maneras y formas, que desde la educación física, pienses otro tipo de hombre a formar, nuevas metodologías, otras formas de evaluación, distintos saberes a enseñar y sobre todo, establecer algunas relaciones entre el maestro y el alumno que posibiliten el crecimiento de ambas partes, su aprendizaje y por supuesto, el desarrollo humano que es premisa en la educación.

Cuarto, generar en los estudiantes la práctica del pensamiento crítico frente a su propia realidad y hacer que visualicen la realidad de la educación en Colombia y a nivel mundial, e invitarlos a que se cuestionen cuan es importante el desarrollo de buenos procesos educativos en todos los niveles para lograr la humanización del hombre y en últimas, la felicidad en los niños, jóvenes y adultos que asisten a los diversos centros educativos no sólo en busca de saber, de formación, sino de ir configurando todo un proyecto de vida.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

A continuación de mencionan dos puntos clave del impacto del ABP y de la construcción de la cédula pedagógica en los futuros licenciados en educación física:

Apropiación de las teorías y modelos pedagógicos. Cuando se habla de apropiación, se señala que los estudiantes generaron en sí mismos, desde su historia de vida, un reconocimiento del significado de ser maestros y, un sentido de pertinencia no sólo por la pedagogía sino por el saber disciplinar que en este caso es la educación física.

Desarrollar el modelo praxeológico propio de UNIMINUTO. Durante el curso si bien se comentó cuál era el modelo de la universidad, jamás se tuvo el tiempo para estudiarlo. Y no porque no sea importante, sino porque es modelo praxeológico fue transversal a todo el curso de modelos pedagógicos configurando siempre la teoría con la práctica, la academia con la realidad, contribuyendo de esta manera con la identidad institucional.

Referencias

- Camilloni, A. (2008). El saber didáctico. Primera reimpression. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Flórez, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. Segunda edición. Mc Graw Hill. Bogotá, Colombia.
- Herrán, A. (2012). Promover el cambio pedagógico en la universidad. Editorial Pirámide. Madrid, España.
- Tecnológico de Monterrey (2010). Las técnicas didácticas en el modelo educativo del tecnológico de Monterrey. http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF
- UNAM (2011). Manual de Aprendizaje Basado en Problemas. https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_abp.pdf

Estadísticas de producción cítricos del corregimiento San José en septiembre del 2017

Adrián Marcel García Caicedo⁴⁶ Carlos Alberto Martínez Jaramillo⁴⁷

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Problemas

Programa en el que desarrolla la experiencia: Diversos programas CR Buga

Curso(s) en que realiza la experiencia: Estadística descriptiva

Resumen

El corregimiento de San José municipio de San Pedro Valle del Cauca cuenta con una población aproximada a los 1800 habitantes de los cuales el 35% generan ingresos económicos de la producción de cítricos; esta población se encuentra afectada por los bajos precios de venta, que no son suficientes para cubrir sus necesidades económicas. En el año 2009 los habitantes del corregimiento con apoyo de diferentes entidades públicas y privadas logran conformar legalmente la *Asociación Microempresarial San José [ASOMISANJ]*, luego de cambio de junta directiva en el año 2017 emprenden actividades de capacitación en transformación de la producción de cítricos a un producto que genere mayor utilidad; se hizo necesario, cuantificar la producción de cítricos en el corregimiento, el trabajo de recolección y organización de la información es realizada por los estudiantes de estadísticas descriptivas NRC 19358 III semestre del año 2017; La información entregada por los estudiantes, fue suficiente para que ASOMISANJ recibiera un apoyo económico de \$20.000.000,00 en maquinaria por la Gobernación del Valle del Cauca el día 23 de febrero del 2018.

Palabras clave: agricultura, cítricos, fortalecimiento, producción, transformación.

⁴⁶ Profesor tiempo completo Centro Regional Buga- adrian.garcia@uniminuto.edu.

⁴⁷ Profesor tiempo completo Centro Regional Buga- carlos.martinezj@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica pedagógica

Definir dudas al estudiante sobre conceptos, métodos de cálculo y análisis para interpretar la información que suministran los datos una vez se encuentren organizados; el éxito de un análisis estadístico parte de la información y su organización para su posterior análisis, esta práctica pedagógica fue idónea para llevar al estudiante a poner en práctica temas como interactuar con la población, variables, validación del instrumento para la recolección de los datos, recolección de la información, tabulación y análisis.

Con esta práctica fue posible reforzar temas vistos en la asignatura, temas donde se evidenció, bajo rendimiento académico por medio de las calificaciones parciales del corte 1; al realizar las estadísticas de producción de cítricos de los habitantes del corregimiento de San José municipio de San Pedro Valle del Cauca el día 06 de septiembre del año 2017, los estudiantes se apropiaron del lenguaje técnico y mejoraron su rendimiento académico.

Fundamentación teórica

El objetivo del curso, es proporcionar a los estudiantes elementos teóricos-prácticos de la Estadística Descriptiva, con el fin de que sirvan de herramientas efectivas en la formulación y solución de problemas de su ámbito profesional, en el caso de la necesidad de cuantificar la producción de cítricos en el corregimiento de San José, fue necesario abordar temas referentes a la validación del instrumento utilizado para la recolección de la información, palabras clave, expertos y jueces; selección de la muestra para piloto del instrumento.

Como lo indica el autor José supo, en su libro: como validar un instrumento “para la recolección de datos, antes de construir el instrumento, se debe saber si existe un instrumento o

teoría previa para la medición que pretendes realizar, la revisión de la literatura es la actividad principal para tener claridad sobre lo expuesto.”(Supo, 2013, p 1).

Cuando no se tiene certeza de la inexistencia de un instrumento validado para la recolección de la información a analizar, se debe construir dicho instrumento por medio de las palabras clave que permitan comprender las variables requeridas.(Supo, 2013b).

Sobre la definición de variable es preciso recordar lo indicado por el autor salvador Monroy en su libro estadística descriptiva en su primera edición, quien la define como “particularidad que puede medirse y que puede tomar un valor cualquiera de un conjunto especificado de valores; Las variables pueden ser cuantitativas o cualitativas.” (Monroy,2008, p. 29)

Se definen variables generando amplio debate sobre las que aportan datos importantes para el estudio.

Como lo indican los autores Claudia Arias, Martha Clavijo, José torres en la publicación fomentando el Pensamiento Crítico Desde el Aula Estadística, donde indican “que realizar trabajos de estadística en contextos propios de los estudiantes, les hacen más familiar el trabajo con dichas nociones.” (Arias, Clavijo y Tores, 2002, p. 295)

En los estudiantes de III semestre del programa Administración en salud ocupacional se incentiva el uso de lenguaje propio del curso estadísticas, permitiendo al estudiante entender el componente lógico entre la información y los diferentes análisis que se realizan para concebir los resultados que se logran del análisis de la información.

Recolectar la información y organizarla es un proceso pertinente para realizar cálculos con los datos.

La investigadora B. Kawulich en su escrito, La observación participante como método de recolección de datos indica que “el investigador también debería familiarizarse con el escenario y organización social de la cultura. Esto puede implicar planear en detalle el escenario o redes de desarrollo social para ayudarlo a comprender la situación.” (Kawulich, 2005, p. 14)

Sobre la observación cómo actividad, la investigadora B. Kawulich, permite comprender “la observación participante como método de recolección de datos, son útiles para facultar al investigador a saber qué tiene que observar, y de quién debe recolectar la información.” (Kawulich, 2005, p. 15)

Con un procedimiento lógico, que permita al estudiante entender la obtención de los datos; le ayudará a comprender el objetivo de los métodos matemáticos abordados en los talleres en clase, los cuales, en oportunidades, no son comprensibles, según lo evidenciado en los resultados de sus calificaciones parciales; después de la práctica de campo, se observa en los estudiantes mayor dominio del tema, se torna fácil despejar las dudas.

Cómo lo indica Ciro Martínez en la cuarta edición del libro Estadísticas básicas aplicadas, cuando hace referencia a los conceptos, donde manifiesta que las estadísticas “son un conjunto de métodos, normas, reglas, y principios para observar características en común presentes en un grupo; con ello, se describe, se cuantifica y analiza el comportamiento.” (Martínez, 2016)

Metodología

Realizar la recolección de la información en una población específica permite entender el origen de los datos y facilita las tareas de organización y análisis de los resultados.

Con los estudiantes de estadísticas descriptivas NRC 19358 III semestre del año 2017, se buscó mayor comprensión del contenido temático de la asignatura, a medida que se daba solución

a situaciones requeridas en comunidades aledañas a la universidad sede Guadalajara de Buga, como lo fue en el caso del corregimiento de San José municipio de San Pedro en el departamento del Valle del Cauca donde se encuentra la Asociación de Microempresarios San José “ASOMISANJ”.(Cámara y Comercio, 2009)

Procedimiento.

En reuniones previas con integrantes de la junta directiva de la asociación, se determina la necesidad de conocer las estadísticas de producción cítricos existentes en el corregimiento, para participar en convocatoria de financiación a proyectos de producción en el municipio, socializado por la gobernación del Valle del Cauca. Con las directivas se determinan palabras clave originadas de la necesidad de conocer la información pertinente para diseño de encuesta.

Una vez terminado el formato de encuesta, se entrega impreso a los estudiantes para realizar análisis de las preguntas que formularían a los productores de cítricos en el corregimiento; a la vez, tuvieran claridad sobre los datos a recolectar, entendieran el tipo de pregunta y variables a trabajar, emitieran su punto de vista sobre el formato en general.

Etapas.

Se presenta la propuesta de salida para transferencia tecnológica a los estudiantes y se suministra el formato de encuesta sugerido por la junta directiva de la asociación, para contextualizar a los estudiantes sobre el trabajo técnico que realizarían y el impacto social que tendría; se abre un espacio al debate sobre el tipo de preguntas y variables a recolectar, se define las fechas para realizar la labor, por último, se concluye la necesidad de recolectar información

idónea para realizar futuras investigaciones en materia de salud ocupacional en esta población, para ello se diseña formato de sintomatología articular.

Se define que la población objeto de estudio es el 100% de los productores de cítrico del corregimiento.

En campo los estudiantes a primera hora del día, inician el recorrido en compañía del docente y a su paso van aplicando la encuesta a cada productor de cítrico en el corregimiento, haciendo una breve presentación de su rol, la institución a la que representan, he informado que es un trabajo solicitado por la junta de acción Comunal y la asociación ASOMISANJ, quienes días previos a la fecha de aplicación de la encuesta, habían realizado trabajo de información a los habitantes.

Una vez recolectada la información, el grupo de estudiantes realiza la tabulación en archivo Excel, de 106 formatos de encuesta aplicados, realizan análisis de la información por medio de tabla de frecuencia, elaboran informe que fue entregado a la Junta de acción comunal y a las directivas de la asociación.

Resultados

Con la información procesada por los estudiantes, se realiza informe y se entrega a los integrantes de la junta directiva de ASOMISANJ, Junta de acción comunal y Secretaria de medio ambiente y agricultura del municipio de San Pedro Valle del Cauca, el archivo se denomina Estadísticas de producción de cítricos del corregimiento de San José año 2017.

Con la actividad desarrollada por los estudiantes, se logra determinar que en la actualidad hay una producción mensual de 17915 Kilos, tiene un total de 12,637 hectáreas cultivadas en

limón y una total de árboles de 3295, familias productoras 106, Los productores asociados producen el 7% del total producido en el corregimiento.

Esta información fue la base para la proyección en transformación de cítricos utilizada por la asociación, con la que se presentaron a la convocatoria 003 realizada por la Gobernación del valle del cauca para el II semestre del 2017.

La Gobernación del valle resuelve apoyar a la asociación ASOMISANJ, con un rubro de \$20.000.000,00 para la ejecución del proyecto denominado. Dotación con maquinaria e insumos para la transformación agropecuaria del cultivo de limón pajarito y otros productos agrícolas cosechados por los pequeños productores pertenecientes a la asociación ASOMISANJ, del corregimiento de San José en el municipio de San Pedro en el departamento del Valle del Cauca.

La entrega de los solicitado por la asociación se materializo el día 23 de febrero del año 2018.

En la actualidad la asociación, la venta mensual de producción a granel de cítricos a terceros, deja a la comunidad en general un total de \$8.957.500,00. Tomando como base los históricos suministrados por los agricultores donde venden un bulto de 60 kilos en \$30.000,00. Con la transformación de la producción de cítricos existente en el corregimiento se estima una producción de 8957 unidades de concentrados de limón, para vender a un precio cercano a los \$3.300,00. Con la venta podrían llegar a un valor aproximado de \$ 29.558.100,00. Una vez articuladas las fases del proyecto indican los integrantes de la junta directiva de la asociación.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

Respecto a los estudiantes que realizaron el trabajo presentado, se evidencia, que de 20 estudiantes, 13 que representan el 65%, inician perdiendo el primer corte evaluativo donde se

resolvieron dudas sobre Tablas de frecuencia, Graficas con sus respectivos análisis; en el segundo corte 8 estudiantes que representan 40%, pierden el corte evaluativo, donde se resolvieron dudas sobre tendencia central, Medidas de posición; solo para el tercer corte con fecha de cierre 02 de agosto del 2017, luego de haber realizado el estudio sustentado en esta redacción, solo 1 estudiante que representa el 5%, pierde el tercer corte evaluativo donde se llevó a las practica temas abordados en el curso anexando Dispersión, regresión y correlación.

Referencias

- Arias, C., Clavijo, M. & Tores, J. (2002). *Fomentando el pensamiento crítico desde el aula estadística. una propuesta de ambientes de aprendizaje*, pp. 319–329.
- Cámara y Comercio. (2009). RUES. Retrieved October 31, 2017, from https://www.rues.org.co/Expediente?__RequestVerificationToken=19O57P12M60OhCYzrhWAjb5zibTjrLcnDAu1ldEPPo3OuuJWjvGjsvHs9fZdRiehMxdsJVA_rXWVr54Y7tzsTcQbxAicYg3CPm5F2WAfoXw1&NIT=9003213924
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 43. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Martínez, C. (2016). *Estadística básica aplicada* (4th ed.). BOGOTÁ: Ecoe Ediciones.
- Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tKQwDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP6&dq=practica+de+recolección+de+datos+estadisticos+en+la+población&ots=MgSHUjvbwJ&sig=ebN0yKTPaIzKJXRfcOTX5EG8Evo#v=onepage&q=practica+de+recolección+de+datos+estadisticos+en+la+población>

Monroy, S. (2008). *Estadística Descriptiva*. (Institución Politécnico Nacional, Ed.) (Primera edición).

México : Institución Politécnico Nacional. Retrieved from
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliouniminutosp/reader.action?docID=3192101&query=>

Supo, J. (2013a). *Cómo validar un instrumento*. Peru: Biblioteca Nacional del Perú. Retrieved from

<http://validaciondeinstrumentos.com/>

Supo, J. (2013b). *Cómo validar un instrumento*. Peru: Biblioteca Nacional del Perú.

Minutos de cine: creación colectiva para difusión del conocimiento

*Luis Alexander Díaz Molina*⁴⁸

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Colaborativo

Programa en el que desarrolla la experiencia: Comunicación Social Periodismo

Curso(s) en que realiza la experiencia: Apreciación cinematográfica

Resumen

El presente texto muestra la forma en que el formato de serie web es apropiado y ejecutado desde la clase de Apreciación Cinematográfica para el afianzamiento de los conocimientos adquiridos en clase, la práctica en el campo de la comunicación y la difusión de productos académicos a la comunidad universitaria, por medio de la realización de la serie web Minutos de Cine. Este proceso basado en los principios de Investigación Acción, que ya tiene como resultado cuatro temporadas de análisis cinematográfico, es una forma de introducir un ejercicio práctico en una materia teórica que genere a la vez difusión del conocimiento haciendo partícipes y protagonistas a sus estudiantes.

Palabras clave: análisis cinematográfico, serie web, trabajo colaborativo.

⁴⁸ Profesor tiempo completo Centro Regional Soacha- luis.diazm@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica pedagógica

Crear de forma colaborativa una serie web de crítica cinematográfica que permita a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos de periodismo, evidenciar los aprendizajes sobre cine obtenidos en la materia Apreciación Cinematográfica, y difundir los mismos a la comunidad universitaria.

Fundamentación teórica

Minutos de Cine es una serie web que permite que en cada capítulo un estudiante del curso de Apreciación Cinematográfica realice el análisis y la recomendación de una película según los contenidos vistos en la materia. Para desarrollar la presente experiencia de aula es necesario revisar dos conceptos que son los pilares que la sostienen: el análisis cinematográfico, y las series web.

El análisis y la crítica cinematográfica.

Esta es una herramienta que permite acercarse al fenómeno fílmico de una forma más profunda y crítica. Precisamente Aristizábal y Pinilla (2017) señalan que *“El análisis cinematográfico es una disciplina que busca crear conocimiento acerca del cine”* (p.13). Permite construir conocimiento alrededor de un texto audiovisual o con base en él, y generar reflexiones y discusiones que para un espectador común o desprevenido pasan desapercibidas.

Zavala realiza una clasificación primaria que consiste en el análisis interpretativo y el análisis instrumental (2010, p. 65), la primera consiste en un análisis estético, mientras la segunda echa mano de métodos de análisis externos al cine para entender su relación con otras áreas. En su libro *“La seducción luminosa”*, Zavala (2010) expone los distintos métodos y perspectivas

desde los cuáles se puede realizar el análisis cinematográfico, teniendo en cuenta aspectos internos y externos a un film.

La crítica cinematográfica se ha convertido entonces en un campo en crecimiento que puede ser de interés para los estudiantes del área de Comunicación. Zavala (2010) señala precisamente la evolución que ha tenido la crítica cinematográfica, que ha venido acompañando al séptimo arte prácticamente desde su nacimiento. Lo que expone Zavala son las diferentes teorías, tradiciones y formas de realizar el análisis cinematográfico y su estado actual, demostrando cómo a medida que la propia teoría cinematográfica cambia, la forma en que se analiza el cine ha cambiado también.

Por su parte, Noguera y Esqueda-Verano (2011) distinguen entre la crítica periodística y la crítica audiovisual, aclarando que la primera está dirigida a un público noble y con funciones pedagógicas, mientras que la segunda se enfoca en análisis más profundos, dividiéndose así mismo en crítica académica, crítica humanística que se enfoca en la valoración artística de la obra, y la crítica de investigación periodística que vincula elementos históricos, teóricos o culturales, entre otros, y que la diferencia de la crítica periodística. Destacan además dos papeles fundamentales del crítico cinematográfico: por un lado, ser un conector del espectador y la película, y por otro despertar una visión activa y crítica en el espectador.

Las series web como nuevo formato audiovisual.

Si bien existe una teoría del análisis cinematográfico, la difusión de este análisis sigue funcionando de una manera tradicional, que no es cercana a personas que no son cercanas al mundo cinematográfico. Los contenidos de calidad suelen verse en revistas especializadas que

circulan en grupos académicos cerrados, pero no llegan a un público general que normalmente accede a las cortas y poco profundas recomendaciones de los diarios.

Es por esto que el formato de la serie web es tan importante para esta experiencia, ya que es una forma de explorar otras ventanas para realizar la difusión de análisis cinematográfico. Estas producciones audiovisuales realizadas para internet han tomado cada vez más importancia y protagonismo debido a su fácil distribución y consumo a través de redes sociales y dispositivos móviles.

Las series web por su parte son definidas por Quintanilla (2011) como un formato análogo de las series televisivas pero producidas para internet, aunque subraya que *“Las series web, en su inmensa mayoría, no solo son videos a descargar a través de la red”* (p.36), sino que exploran las posibilidades interactivas que ofrece internet, lo que amplía las posibilidades tanto del autor como del usuario que las ve. Lloret y Canet las definen como

“...Producciones de ficción hechas y pensadas para la red que presentan estructura serial, multiplicidad de núcleos narrativos y un despliegue de recursos retóricos específicos que permiten articular los avatares de la ficción con el fin de capturar y mantener la atención del receptor capítulo a capítulo” (2008, sección 5.4 párr 1.)

En el presente proyecto sin embargo no se considera la serie web como un producto de ficción necesariamente, sino que abarca también la difusión de contenidos académicos y culturales, y no solamente como un espacio de entretenimiento.

Metodología

Este proyecto es de carácter cualitativo, y responde a un diseño metodológico basado en la Investigación Acción. Para Elliot (2000) *“La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber”*, en este caso en particular, la difusión del conocimiento que se genera dentro del aula.

Teniendo en cuenta que la materia de Apreciación cinematográfica es de carácter teórico, esta metodología introduce un ejercicio práctico con el que los estudiantes puedan realizar un ejercicio de análisis fílmico que pueda ser difundido en la comunidad universitaria. Para esto, se ha propuesto la realización de una serie web con una metodología dividida en las siguientes fases:

Fase 1: Investigación y aprendizaje: En esta fase se desarrollan los contenidos teóricos del curso Apreciación cinematográfica. A partir de clases magistrales, visualización de películas, y elaboración de textos escritos, los estudiantes aprenden por un lado la historia del cine, y por otro lado herramientas de análisis y crítica cinematográfica.

Fase 2: Producción de las piezas: En esta fase se define una temática específica para la serie, cada estudiante elige una película a partir de los contenidos vistos en clase, y realiza un análisis que será trasladado a un libreto para audiovisual. Posteriormente los estudiantes graban de forma colaborativa los capítulos de todos los integrantes del curso.

Fase 3: Edición y difusión de las piezas: Las piezas grabadas se editan y se suben a un canal en YouTube, desde el cuál se realizará la difusión en redes sociales tanto académicas como externas, contando con la participación de todos los estudiantes que elaboraron la serie.

Fase 4: Evaluación y creación de nueva temporada: Se realiza una medición del número de visitas y una valoración cualitativa de la calidad de los capítulos, y a partir de ello se plantea una nueva temporada para el siguiente grupo, variando el tema específico alrededor del cual gira la temporada.

Resultados

En el primer semestre del año 2014 se empezó a implementar esta metodología en el curso apreciación cinematográfica, desarrollando los contenidos que fueron divididos en tres ejes temáticos: cine mundial, cine latinoamericano, y cine colombiano.

Una vez se vieron estos contenidos, se definió que la primera temporada de la serie hablaría del cine mundial, por lo cual cada estudiante eligió una película de los principales movimientos cinematográficos en la historia del cine. A partir de la visualización de estas películas, cada estudiante desarrolló un libreto que se grabó en las dos últimas sesiones de la clase como trabajo final.

A continuación, se editaron estos capítulos, y fueron difundidos a través de redes sociales en la comunidad universitaria. Durante el semestre siguiente que el programa estuvo en difusión, los capítulos oscilaron entre 200 y 500 visitas, y también fueron utilizados para dictar el curso del siguiente semestre.

Durante dos semestres este proceso se repitió, variando el tema que se abordaba en cada temporada. Actualmente se cuenta con 3 temporadas en total: cine mundial, cine latinoamericano, y cine colombiano. También se realizó una alianza con la Universidad Pedagógica Nacional, por medio de la cual estudiantes de Filosofía y estudiantes de Comunicación Social realizaron una

nueva temporada que aborda las relaciones del cine y la filosofía. En este momento todas estas temporadas se encuentran en su fase de difusión.

Impactos en el aprendizaje del estudiante

Minutos de cine ha tenido varios impactos en la formación y aprendizaje de los estudiantes de Comunicación Social Periodismo. En primer lugar, ha permitido repasar y aplicar a un caso particular de análisis los conocimientos adquiridos en la clase de apreciación cinematográfica.

La realización de la serie web también ha permitido que los estudiantes pongan en relación conocimientos de otras materias como la investigación, la comunicación digital y la producción audiovisual. Por otro lado, al ser los estudiantes quienes realizan y presentan la serie, sienten un especial reconocimiento de su trabajo al ser difundido. Adicionalmente el trabajo colaborativo ha fortalecido sus competencias de trabajo en equipo

Un último aspecto ha sido la difusión del conocimiento que se produce en el aula, ya que los estudiantes no se han limitado al aprendizaje de contenidos, sino que los han podido compartir con la comunidad, lo que les permite tener un impacto en la comunidad, y, por lo tanto, reflexionar sobre la importancia de este tipo de ejercicios.

De este modo, Minutos de Cine se ha convertido en un espacio que les permite a los estudiantes poner en práctica los temas aprendidos en la materia, relacionar estos contenidos con otros conocimientos sobre la comunicación, y difundir estos conocimientos a la comunidad universitaria promoviendo una cultura cinematográfica con mirada crítica y fundamentada.

Referencias

- Aristizábal, J. Pinilla, O., (2017) Revista KEPES, Año 14 No. 16, julio-diciembre de 2017, pp. 11-32
- Elliot, J., (2000) *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Lloret N., Canet, F., (2008) Nuevos escenarios, nuevas formas de expresión narrativa: La web 2.0 y el lenguaje audiovisual. *Hipertext.net* Número 6. Recuperado de: <https://www.upf.edu/hipertextnet/numero-6/lenguaje-audiovisual.html>
- Noguera, M. y Esqueda, L. (2011). ""El papel de la crítica cinematográfica en el panorama audiovisual contemporáneo"". En: Javier Sierra Sánchez y Sheila Liberal Ormaechea (coords.). *Reflexiones científicas sobre cine, publicidad y género desde la óptica audiovisual*, (pp. 89-105). Fragua Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/20597/1/El%20papel%20de%20la%20cr%C3%ADtica%20cinematogr%C3%A1fica.pdf>
- Zavala, L., (2010) El análisis cinematográfico y su diversidad metodológica. *Revista Casa del tiempo*, 30, pp. 65-69.
- Zavala, L., (2010) *La seducción luminosa. Teoría y práctica del análisis cinematográfico*. México: Trillas.

Formación experiencial para el trabajo con familias y parejas: el arte de acompañar, sanar y resignificar

Jeimmy Andrea Rodríguez Giraldo⁴⁹ Diana Carolina Tibana Ríos⁵⁰

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Colaborativo

Programa en el que desarrolla la experiencia: Trabajo Social CR Soacha

Curso(s) en que realiza la experiencia: Diplomado en atención psicosocial a familias y parejas.

Resumen

En el diplomado en acompañamiento social a familias y parejas propuesto por el programa de Trabajo Social CRS como modalidad de opción de grado, se adelanta un proceso pedagógico con múltiples metodologías que han trascendido la formación exclusivamente profesional. El acompañamiento como docentes en distintos momentos del diplomado y la orientación a los casos personales y familiares de los estudiantes, han posibilitado la resignificación de realidades que impactan no solo la dimensión cognitiva, sino personal, social y genealógica de los participantes.

Por lo anterior, en este escrito se pretende recoger la experiencia en diversidad metodológica y vivencias desarrolladas junto con los estudiantes en el desarrollo del diplomado, describiendo el cómo desde una postura ética, amorosa e innovadora se logran resignificar las historias de vida de todos los participantes, logrando un verdadero aprendizaje significativo.

Palabras clave: Pedagogía, experiencia, familia, resignificación.

⁴⁹ Profesora tiempo completo del Centro Regional Soacha- jeimmy.rodriguez@uniminuto.edu.

⁵⁰ Profesora tiempo completa del Centro regional Soacha- diana.tibana@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica

El objetivo de la práctica consiste en promover en los estudiantes la reflexión personal y crítica en la interacción con los otros, evocar permanentemente la historia, revisarla y a partir de ese lugar construir propuestas de intervención pertinentes que permitan el reconocimiento en habilidades para la realización de estudios de caso, propuestas de intervención y acompañamiento familiar y de pareja desde un enfoque sistémico, basado en una postura éticamente responsable y propositiva de carácter experiencial, basada en el aprendizaje significativo.

Fundamentación teórica

El legado ancestral en los modos de ser y hacer familia/pareja.

La familia y la pareja son consideradas como un conjunto organizado e interdependiente que interactúa, se rigen por normas, reglas y funciones entre sí. (Espinal, 1999)

En el diplomado desarrollado desde el enfoque sistémico, se reconoce a la familia como un grupo que tiene una identidad propia en la cual se distinguen características tales como la estructura, organización, comunicación, e interacción de cada uno de los subsistemas. (Minuchin, 1977)

Esta serie de rasgos que identifican a la familia, hacen parte de un legado familiar en el cual se presentan comportamientos transmitidos de generación en generación produciendo unas lealtades inconscientes que algunas veces generan una serie de conflictos a nivel de pareja y familia.

El estudio de caso a través de la pedagogía experiencial, permite que el estudiante descubra su historia familiar, reconozca los patrones repetitivos de conducta que afecta su vida familiar o

de pareja y así re - signifique esos legados a partir de unos ejercicios vivenciales orientados por las docentes.

Aprendizaje significativo y enfoque experiencial: aprender para la vida.

Un aprendizaje no mecánico, no memorístico; es una de las premisas que se tienen en cuenta para el desarrollo del proceso del diplomado. Se trata de reconocer las implicaciones que tiene trabajar con seres humanos sobre las realidades, procesos, limitaciones, recursos de otros seres humanos. La particularidad de cada sujeto y familia implica reconocer que la complejidad propia de esos sistemas imposibilita la existencia de recetas mágicas, la generalización es relativa.

El abordaje sobre familias y parejas involucra no solo leer la realidad de los otros, sino ver cómo estamos proyectando nuestras propias vivencias. Por ello, no se aprende para depositar ese conocimiento en los sujetos o grupos con los cuales se trabaja. Se aprende y de manera simultánea se están analizando las propias vivencias, experiencias, crisis, lealtades, formas de establecer los vínculos. Se trata según Humberto Maturana de una “objetividad entre paréntesis” que da cuenta de la influencia del medio y de la subjetividad en la estructuración de los seres vivos.

Partiendo de lo anterior, los estudios de caso; y otras estrategias metodológicas que se especificaran más adelante, son desarrollados por los estudiantes desde un enfoque esencialmente experiencial, el cual se define como “un proceso en que el ser humano es activo construyendo y analizando su experiencia, asimila la realidad, conceptualiza interactuando con otros y experimenta para validar o no las ideas, se acomoda para adaptarse dinámicamente a la realidad” (Kolb, David citado por Gómez, s.f.).

De esta forma el enfoque experiencial: activo, práctico, que recoge las vivencias previas, se encuentra estrechamente ligado con el aprendizaje significativo. Cada estudiante es capaz de

reconocer no solo las tipologías de familia, sino el genograma construido a puño y letra a partir de entrevistas cara a cara a uno de sus compañeros, sin contar a quienes se animan a realizar su propio psicogenosociograma; no solo conoce los ciclos de vida familiar y de pareja, sino que reconoce en que ciclo se encuentra su propia familia; distingue las formas y estilos de comunicación, a la vez que identifica como esta se desarrolla en sus contextos más inmediatos.

Metodología de la práctica pedagógica

La metodología desarrollada en la práctica pedagógica involucra una serie de acciones encaminadas a promover la reflexión personal y crítica en la interacción con los otros.

Inicialmente se propone el desarrollo de un estudio de caso como método de investigación de orden cualitativo, que permite obtener información de las parejas o familias, que a su vez es analizada para formular una propuesta de intervención.

El estudio de caso se desarrolla a través de los siguientes momentos:

- Selección del caso
- Presentación del caso: Antecedentes y descripción general
- Focos de análisis relacional: Ciclo vital familiar, análisis estructural del sistema, análisis de juegos de poder, análisis de pautas relacionales.
- Definición del problema
- Hipótesis planteadas
- Propuesta de intervención: Debe contribuir a la resolución de la problemática o necesidad evidenciada en el estudio de caso.

Como producto se encuentran piezas comunicativas y un trabajo escrito que da cuenta de la apropiación teórico-práctica evidenciada a lo largo del Diplomado.

Otra de las acciones desarrolladas fueron las salidas de campo a instituciones como: ICBF, Comisarias de familia, Casas de justicia y Personería; las cuales facilitaron la identificación de rutas de atención institucional ante posibles problemáticas presentadas en el ámbito familiar y de parejas (violencia intrafamiliar, abuso sexual, matoneo, víctimas del conflicto armado, entre otros); los estudiantes realizan un acercamiento directo a las entidades, les permite un abordaje del contexto ante la presencia de ciertos tipos de problemáticas, posterior a la salida se realiza un encuentro en el aula de clase para socializar los hallazgos. (Anexo 1)

El siguiente momento fue la elaboración de material didáctico, en el cual se diseñó un juego de mesa llamado Naípe, el cual permitió identificar los diferentes momentos de la etapa del ciclo vital familiar “Conformación de pareja” y así a partir del desorden de la baraja se pudo identificar la complejidad y diversidad de formas como se dan esas vivencias: incondicionalidad, autonomía, homosocialidad, heterosocialidad, elección de carrera u ocupación, elección de pareja. (Anexo 2).

Finalmente se realizó un entrenamiento terapéutico con guiones de sanación, el cual inició con una caminata tipo senderismo en el parque nacional natural Chicaque del municipio de Soacha, en un espacio distante y tranquilo se procede con un ejercicio de meditación, con la menor presencia de distractores se desarrolla un ritual de sanación, orden, perdón y reconciliación, fundamentado en el enfoque sistémico. Finalmente se cierra con la reflexión sobre abundancia, situación que se lee a partir de la elaboración de un mandala construido con frutas y elementos representativos de cada participante.

Resultados

Con lo anterior, en este diplomado cada estudiante no solo conoce la historia y realidad de su otro compañero-a, paralelamente se está leyendo a sí mismo y lee a sus docentes. Es un proceso cíclico donde además confluyen ejercicios de poder, manejo de la confidencialidad, ética profesional, rigurosidad teórica, capacidad de indagación, creatividad, motivación y empoderamiento.

Sumado a lo anterior conocen en el marco de su proceso formativo las formas de entender la familia y la pareja, dinámicas, roles, comunicación, etapas, crisis y ponen en práctica técnicas y elaboración de instrumentos como genogramas, eco mapas, mapas de red, líneas de sucesos familiares y entrevistas, herramientas que son presentadas y sustentadas en la consolidación del estudio de caso.

Resulta ser una oportunidad para las maestras de crear, innovar, generar un impacto, reconocer y recoger los aprendizajes previos que no siempre son académicos sino empíricos, partes de la experiencia vivida en muchos contextos de esos estudiantes, que además están cargados de expectativas, situación que ocurre de manera simultánea en las mismas docentes.

Impacto en el aprendizaje de los estudiantes

A continuación, parte de los aprendizajes referidos por los mismos estudiantes:

“Gracias al diplomado y a la vida porque logre conocer personas inteligentes que contribuyeron a mi proceso y que me reconocen por lo que soy, día a día le voy a demostrar al mundo que gracias a lo vivido aquí deje de lado cosas que no tenía por qué cargar en mi mochila de viaje, que a nadie le debo y que nadie me debe”

(Parra. M).

“Este diplomado me aporta unos aprendizajes con referencia a las dinámicas, estructura y formas de concebir la familia, así como las afectaciones que desde allí se proyectan a otros escenarios sociales”

(Carvajal, F)

“un trabajador-a social muchas veces sabe cómo actuar ante los problemas generales de la comunidad, pero no sabemos cómo afrontar nuestros propios problemas o simplemente no nos damos cuenta de que también necesitamos y merecemos ese apoyo” (Forero, Y)

Como se evidencia en los relatos, en el desarrollo de la metodología presentada el impacto subjetivo producto del carácter vivencial del proceso los hace reconocerse como seres en permanente construcción. Profesionales en formación que se muestran capaces de intervenir con otros sin desconocer el cuidado latente que deben tener consigo mismos.

Referencias

Espinal, I. (1999). El Enfoque Sistémico En Los Estudios Sobre La.

Gómez, J. (s.f) El aprendizaje experiencial. Argentina. Universidad de Buenos Aires

Minuchin, S. (1977). Familias y terapia familiar. Barcelona: Granica.

Sentir lo que sucede: práctica pedagógica

*Vicente Moreno Solís*⁵¹

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Retos
Programa en el que desarrolla la experiencia: Psicología UVD
Curso(s) en que realiza la experiencia: Neuropsicología

Resumen

La práctica pedagógica que se presenta a continuación tuvo lugar en el encuentro tutorial con estudiantes del programa de Psicología en la modalidad a distancia, sede UVD. Se buscaba que los estudiantes experimentasen una aparente pérdida sensorial a partir de la cual podían vivir de primera mano las temáticas trabajadas a la vez que se analiza la relación entre la experiencia emocional afectiva y la sensación como proceso psicológico.

Palabras clave: emoción, sensación, psicología, aprendizaje basado en retos.

⁵¹ Profesor tiempo completo de la Sede UVD- vicente.moreno@uniminuto.edu.

Objetivo de la práctica pedagógica

Esta práctica busca de manera empírica que el estudiante se rete a evitar no dejar de sentir en términos de lo que conscientemente va observando a través de sus afectos y sus canales sensoriales

Fundamentación teórica

El procesamiento sensorial es pieza clave en el ejercicio del sistema afectivo, de tal manera que a nivel filogenético se observa que en diferentes especies ambos procesos convergen cerebralmente en estructuras adyacentes (Gelder et al, 2005).

En el ser humano, lo afectivo adquiere un papel más refinado, más complejo. Ello es debido a que las emociones ya no solamente juegan un papel predictor para la adaptación de la conducta, sino que también participan de un análisis de la realidad marcado por los vínculos interpersonales y la necesidad de anticipación de nuestra cognición (Damasio, 1996; Briggman y Kristan, 2006).

No obstante, eso no implica que los procesos afectivos se hayan “divorciado” totalmente de su base sensorial y es muy relevante que el estudiante de psicología, que debe conocer y manejar la dimensión biológica de la conducta, comprenda estas interfaces evolutivamente signadas (Spunt, 2015).

Es importante recordar que el origen de lo afectivo implica un “sentir lo que sucede”, un ejercicio de impacto valorativo que favorece la toma de respuestas en ambientes cambiantes que pueden ser una vez benéficos, y otra vez nocivos para el sujeto (Jacoboni et al, 2005). De hecho, en la etimología del término sentir se haya la propia acepción de sensación.

Esta práctica tiene como base pedagógica la perspectiva del Aprendizaje Basado en Retos (ABR), un tipo de enfoque que persigue que el estudiante transforme una situación problemática real en un aprendizaje significativo (Johnson et al, 2009). Además, este aprendizaje debe asociarse a su contexto lo que fortalece su significación. Ante la emergencia de un cambio no esperado o complejo el estudiante busca evitar el cambio o darle sentido explicativo. En este punto el ABR cuenta con puntos de convergencia con el Aprendizaje basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) (Santos et al, 2015).

Metodología (paso a paso de la experiencia)

En este caso, cada estudiante desarrolla el siguiente procedimiento:

Se ubica en una sala insonorizada y con control de estimulación visual. Se le provee de unos guantes que provocan insensibilidad. Cada estudiante inicialmente reporta su estado de ánimo mediante reporte oral subjetivo que es reseñado por el docente.

Una vez hecho este registro cada estudiante se pone los guantes y en período de 30 minutos procede a monitorizar las sensaciones que devienen de la experiencia en las manos; así como las emociones que pueda estar sintiendo. Se le encomienda que intente mantenerse en el estado emocional de inicio y que pueda tener conciencia sensorial de sus manos.

Aunque puede hacer registros parciales de manera oral, se le propone que espere al finalizar la experiencia para que pueda hacer el ejercicio de retroalimentación de la misma al docente.

Resultados

En esta práctica se observa que un elevado número de estudiantes no son capaces de gestionar su respuesta sensorial, debido a la ausencia de auto-sensopercepción, tal y como se hipotetiza desde la perspectiva teórica del funcionamiento del cerebro.

Esto provoca que automáticamente su estado de ánimo cambie y se vuelvan receptivos a estados emocionales negativos (con una baja valencia, pero igualmente interferente).

Aunque el estudiante es invitado a evitar el cambio no puede hacerlo. Inclusive en aquellos casos donde la respuesta sensorial es observada se identifica que el estudiante está generando sensaciones que no se corresponden con las condiciones ambientales de partida (esto es debido a la capacidad del cerebro para crear ambientes cuando el ambiente exógeno está deprivado, aspecto que podemos observar en ciertos trastornos orgánicos o mentales).

Conclusiones e impacto en el estudiante

En última instancia, cada estudiante debió realizar un ejercicio de reencuadre ante el reto vivido, lo que le permite tomar conciencia del estrecho nexo existente entre lo afectivo y lo sensorial. Al hacerlo, le permite ser más flexible y abierto a la experiencia de sentir y, por ende, hacerse receptivo ante la compleja realidad de los diferentes sistemas que incardinan la vida neurológica y psicológica de los seres humanos

Referencias

Briggman, K. L. & Kristan, W. B. (2006). Imaging Dedicated and Multifunctional Neural Circuits Generating Distinct Behaviors. *Journal of Neuroscience*. 26, 42, 10925–10933.

- Damasio, A. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. B. Biological Sciences*, volume 351(1346): 1413–1420.
- Gelder, B. de, Morris, J. S., & Dolan, R. J. (2005). Unconscious fear influences emotional awareness of faces and voices. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102, 55, 18682-18687
- Iacoboni, M., Molnar-Szakacs, I., Gallese, V., Buccino, G., Mazziotta, J. C. & Rizzolatti, G. (2005). Grasping the Intentions of Others with One's Own Mirror Neuron System. *Plos Biology*, 3, 3, 529-535
- Johnson, L. F., Smith, R. S., Smythe, J. T., y Varon, R. K. (2009). *Challenge-Based Learning: An Approach for Our Time*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Santos, A. R., Sales, A., Fernandes, P., y Nichols, M. (2015). Combining Challenge-Based Learning and Scrum Framework for Mobile Application Development. In *Proceedings of the 2015 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 189-194). Nueva York, EUA: ACM.
- Spunt, R. (2015). Dual-Process Theories in Social Cognitive Neuroscience. *Brain Mapping: An Encyclopedic Reference*, Academic Press, Elsevier; 3: 211-215.

Innov-arte... otras formas de narrar aprendizajes

*Fernando Andrade Sánchez*⁵²

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje Basado en Investigación

Programa en el que desarrolla la experiencia: Licenciatura en Pedagogía Infantil UVD

Curso(s) en que realiza la experiencia: investigación

Resumen

Este ejercicio docente de corte reflexivo emergió, tras el uso de rutas no convencionales para hacer evidentes las construcciones discursivas de las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO-UVD, dicho ejercicio estuvo mediado por la revisión escrita del trabajo de Paulo Freire quien fue el escenario de reflexiones grupales y personales a cerca del rol de las pedagogas en clave de la liberación y la emancipación del pensamiento. A través de las artes plásticas las estudiantes exteriorizaron construcciones situadas enteramente significativas y significaron una fuga de sus zonas de confort, por lo mismo una práctica pedagógica significativa.

Palabras clave: innovación didáctica; emancipación; arte; creatividad; liberación; pedagogía infantil.

⁵² Profesor tiempo completo de la Sede UVD- fernando.andrade@uniminuto.edu.

Cuestionando las practicas docentes convencionales

Los procesos educativos siempre estarán en el centro de la reflexión, lo que se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña es un asunto que no deja de estar presente en el diario vivir de la educación, en ese sentido pensar en cómo nos educamos no es más que una pregunta vital para sociedades e individuos, es así que la constante búsqueda de otras formas de hacer lo que tradicionalmente se ha venido haciendo, podría considerarse como una buena práctica si esta además de asegurar la ejecución de tareas, busca que el ejercicio sea revisado para reconfigurarlo de acuerdo a los contextos sociales, comunitarios, tecnológicos, políticos y personales.

Cuestionar las prácticas docentes acorde a lo dicho anteriormente no sólo es un ejercicio interesante y constructivo sino vital, un docente que se asume como un ser terminado, construido a completud y sabio en su materia, es un actor educativo que si bien es activo en el encuentro de la enseñanza por el hecho de esta allí de alguna manera, lo hace desde la pasividad de su pensamiento ser un sujeto ausente de la reflexión, que por medio de la autoevaluación como ejercicio de apreciación global, estructurante y crítica (Cebotarev, 2003) lo lleve a cuestionar sus propias prácticas.

Poder tener una mirada emancipadora de sí mismo (Andrade-Sánchez et al, 2018) que le permita tomar distancia y postura crítica frente a las prácticas educativas, y comprenderse como un sujeto activo en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, Le permite a quienes están encargados de ser mediadores y acompañantes en la construcción de nuevos y antiguos saberes, ser y estar en la constante problematización de la educación, sus fines y modos. Ahora bien, el asunto de las mediaciones didácticas y pedagógicas frente a los procesos de formación profesional que se viven en las universidades, no escapa bajo ninguna perspectiva de dicha reflexión constante y vitalizadora de los ejercicios educativos; nada ganaría la academia si el pensamiento creativo

para la transformación solo es abordado desde los discursos, es decir, la academia no puede dedicarse únicamente a hablar de cómo se deben hacer las cosas, Sino que en sí misma debe ser un espejo que refleje el discurso en la práctica.

Al respecto Y específicamente en las carreras profesionales que se encargan de la formación de docentes, no tendría sentido que se dialogará entre contenidos acerca de metodologías flexibles y abiertas a la creatividad de los participantes del acto educativo, o que se buscará enseñar la manera de hacer que el ejercicio de mediación y acompañamiento del aprendizaje, fuera novedoso, Flexible, valorador de la diversidad y atento a la diferencia, cuando a la hora de evidenciar lo construido se evalúa utilizando metodologías y recursos contradictorios con los contenidos abordados en las clases y materiales construidos.

Es precisamente el asunto de la incoherencia entre la teoría declarada como deber ser en los contenidos abordados durante la enseñanza, y las formas como se busca evidenciar lo construido por los actores, un escenario de tensión que saludablemente invita a que los encargados de la docencia repartan su capacidad perceptiva entre lo que tienen frente a ellos, y lo que hay dentro de ellos para que el asunto de la innovación no se quede en frases bellas y palabras bien escritas, Sino que ello sea vivido Y experimentado por quienes compartan un reto formativo común.

El asunto de la creatividad en el aula

Sería una tarea imposible pensar en una educación que se transforma sin la transformación de sus actores, aunque este ejercicio no necesariamente se presente de manera simultánea y sincrónica, pues dichas transformaciones pueden venir primero de la teoría o primero de la práctica, lo único claro es que el “cambio educativo se realiza de adentro hacia afuera” (Bermúdez,

2011, p.21) así que el asunto sobre teorías y discursos carece de relevancia cuando el pensamiento se centra en los actores que encarnan el hecho educativo. Ir de adentro hacia afuera implica poner la responsabilidad donde siempre ha debido estar, en la voluntad y las ganas de transformar que tengan las personas directamente implicadas en las realidades de los procesos educativos.

Cabría entonces hacer la pregunta sobre si ¿nuestra metodología de acompañamiento y valoración de saberes contempla alternativas para el florecimiento de la creatividad de nuestros estudiantes? junto a este interrogante una pregunta necesaria podría ser ¿qué papel se le da la creatividad del estudiante en la elaboración de productos de aprendizaje?...

Es una verdad comprobada a días presentes que cuando los estudiantes crean y no sólo recrean la realidad, esta se vuelve parte significativa de sus construcciones conceptuales y prácticas, por lo anterior incentivar productos creativos no sólo lleva consigo un ejercicio innovador, sino que al salir de la zona de confort y al descubrir otras posibilidades de narrar sus aprendizajes, lo aprendido se asume no sólo como acumulado si no como producido.

Pero esa producción lejos de ser entendida desde un paradigma neoliberal en la educación hace referencia a la puesta en juego de las habilidades metacognitivas, de pensamiento y creatividad, en pro de la generación de nuevo conocimiento, y de otras formas de narrar de maneras no convencionales lo construido en procesos educativos. “La creatividad es fundamental para generar transformación, evolución, innovación y desarrollo social” (Gutierrez-Braojos, 2013, p.160) por ello los deberes académicos y los ejercicios de evaluación no deberían estar distanciados, de escenarios en los cuales la creatividad de los estudiantes sea el pincel del lienzo y el pretexto para nuevos textos que tal vez sean más que letras.

El riesgo conjunto de las formas no convencionales

En su momento el contenido, o mejor dicho el pretexto temático fue la reflexión crítica del rol docente desde la pedagogía suramericana, más específicamente desde las aperturas de pensamiento planteadas por Paulo Freire en la pedagogía del oprimido. Así las cosas, después de realizar las actividades convencionales de lectura, revisión de material videográfico, y aproximaciones a la escritura reflexiva, se hizo una invitación por fuera de lo esperado al grupo de estudiantes; esta consistió en lograr traducir las reflexiones hechas durante la revisión y discusión de materiales de las letras y sus formas, a objetos, colores, materiales, superficies y tridimensionalidades.

En principio fue interesante ver la reacción de las docentes en formación cuando la misión no fue esperada, con ello se hace referencia al ya acostumbrado uso de productos de aprendizaje típicos de sus experiencias académicas hasta ese día, como mapas mentales y conceptuales, cuadros sinópticos, líneas de tiempo y demás sintetizadores gráficos; o los acostumbrados escritos reflexivos o reseñas a veces llamadas como ensayos. Cuando la misión fue construir una obra de arte que hablara por sí misma y en la cual estuvieran tejidas las reflexiones, y proyecciones de pensamiento de cada estudiante frente a las pedagogías críticas desde el sur, nacieron en el aula unas miradas que no tenían precedente, algunas de ellas incómodas y otras embebidas en la incertidumbre de no saber qué hacer, pero de querer hacerlo.

¿Cómo poder evaluar si un estudiante comprendió las implicaciones axiológicas y filosóficas de la pedagogía crítica? Fue la pregunta que desde el quehacer docente precedió el ejercicio artístico propuesto al colectivo estudiantil, en últimas la pregunta emergió desde un ejército autoreflexivo frente a lo coherente que debe ser el discurso, las prácticas de acompañamiento y la valoración de los aprendizajes en los estudiantes. Más allá de ser un escenario de innovación y transformación, fue buscado como una oportunidad de coherencia y

sentido en la acción docente, que desencadenó una fuga de la zona de confort y del territorio de las acciones académicas conocidas.

Así las cosas los riesgos frente a lo no convencional llevan a pensar que hacer una obra de arte significa tomar decisiones creativas, que no son más que una “forma única de considerar un problema, o una solución alternativa, una forma fuera de lo común pero también vinculada a la realidad” (Omaña, 2012, p.93) no significa que sea un ejercicio carente de rigor académico ni de profundidades reflexivas considerables, todo lo contrario la invitación fue enfocada a asumir un lenguaje diferente a la escritura de letras y al dibujo de los sonidos; a expresar las ideas desde la sensibilidad y el rigor de un pensamiento dirigido hacia las mismas estudiantes. En el entendido que los ejercicios creativos implican rasgos de personalidad, inteligencia y capacidad de trabajo, motivación, estilos cognitivos, recursos externos y la posibilidad de hacer juicios en poco tiempo sobre su propia actividad o los llamados heurísticos de creatividad (Vecina, 2006) ha de asumirse que trazar como misión la expresión de manera simbólica a través de una obra de arte, es una tarea de innegables matices creativos, y con ello de evidentes implicaciones intelectuales en los estudiantes.

Las otras formas de narrar aprendizajes

La mejor forma para compartir la experiencia con las pedagogas que se asumieron como artistas plásticas es a través de sus obras, por ello a continuación se evidencian registros de algunas de las muestras artísticas realizadas por estudiantes del programa de licenciatura en educación infantil, reflexionando ante temas como la opresión, el pensamiento hegemónico, la emancipación del pensamiento y las resistencias tanto personales como comunitarias que proyectan la superación del dualismo oprimido-opresor desde el quehacer docente, se mostrarán las imágenes

y fragmentos de las reflexiones adelantadas por las autoras a cerca de sus narrativas de acuerdo a sus singulares estilos de pensamiento (López & Martí, 2010)

¿Oprimidos u opresores?



Figura 6. Obra realizada por Jenny Matallana-Martínez

... nos invita a que no permitamos ser oprimidos ni opresores, sentirnos libres de no ser abusados o ser abusadores, sentir que somos menos o sentirnos más, para no salir lastimados, por las circunstancias de la vida y no llegar a hacer daño a las personas que solo esperan lo mejor de nosotros [...] solo nosotros podemos decir, ya no más a la opresión, ni a permitir ser oprimidos por nadie (J. Matallana-Martínez, comunicación personal, noviembre de 2017)

En la *figura 6* un guante de látex, plastilina y un catón de base fueron los materiales con los que la artista realizó su reflexión, en donde se destacó la liberación de las cadenas, por parte del personaje que se acercaba al libro mientras los demás con el ejemplo se motivaban.

La liberación del maestro

[...] en el aula de clases es el opresor quien tiene la responsabilidad de liberarse y con ello liberar a los oprimidos. La cuestión es que no nos sentiremos oprimidos si estamos en un lugar donde nos sentimos cómodos (L. Medina-Amaya, comunicación personal, noviembre de 2017)

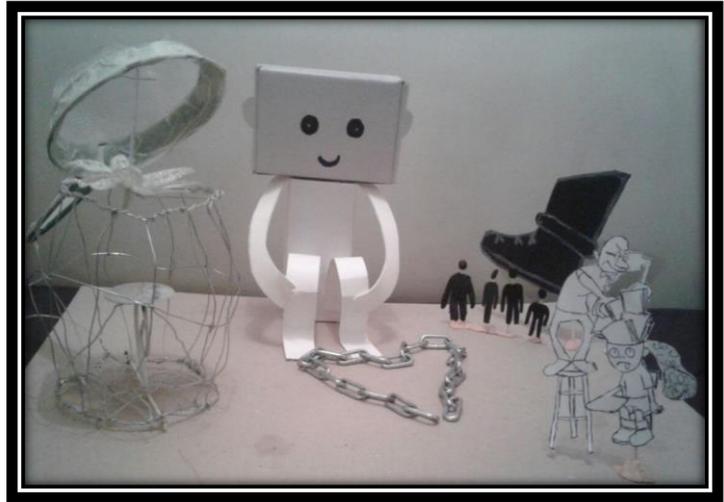


Figura 7. .Obra realizada por Liliana Medina-Amaya

Entre papel, dibujos, alambre dulce y un colador reutilizado que significaba la puerta hacia la libertad del pensamiento la artista significó el ejercicio tradicional de la opresión, y las salidas posibles del mismo, liberando el pensamiento, liberando la acción. Aun careciendo de la tridimensionalidad en la *Figura 7* se logran distinguir los 4 escenarios descritos por la artista.

Preguntas para una liberación

[...] mediante el dialogo, la relación maestro – alumno se fortalezca y así juntos buscar el conocimiento. Pero para que este dialogo se lleve a feliz término es imprescindible el amor, la humildad, la fe, la esperanza y el pensar crítico (Z. Arrieta-Vega,

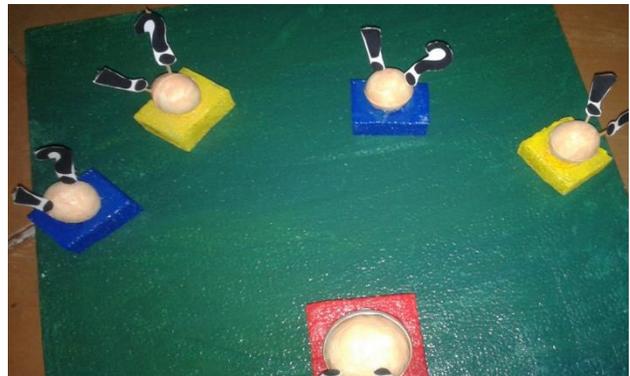


Figura 8. Obra realizada por Zulena Arrieta-Vega

comunicación personal, noviembre de 2017)

En la *Figura 8* con icopor, palos y pinturas para demostrar que el encuentro con los otros siempre está lleno de interrogantes, de más preguntas que respuestas y desde ahí, desde la incertidumbre se construye libertad y junto a ella otras formas de relacionarse con los otros en equidad e igualdad. En consonancia a lo planteado por Ramírez (2007) el hecho de pensar desde una postura crítica la participación social de los sujetos “implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto” (p.109) por ende las reflexiones de las artistas citadas son mucho más que ejercicios académicos, pues son en sí mismos actos de participación social y política que pueden desencadenar movilizaciones y actuaciones transformadoras, más allá del deber académico.

Todo lo que vive bajo la opresión

... es opresor cuando no les da la oportunidad a sus educandos de opinar, de ser un agente activo [...] y es oprimido cuando en sus praxis, sus jefes no los dejan ejercer como ellos quieren e imponen sus métodos y planes de trabajo sin poder el maestro opinar (M. Lemus-Moreno, comunicación personal, noviembre de 2017)

Esta artista de la *Figura 9* con yeso, mariposas de colores, icopor y una tenebrosa mano de foami, simbolizó la opresión de los pensamientos y actuaciones hegemónicos, tras ello el ocultamiento de los pensamientos en una cara sin matices de color, un sujeto sin expresión propia con todas las

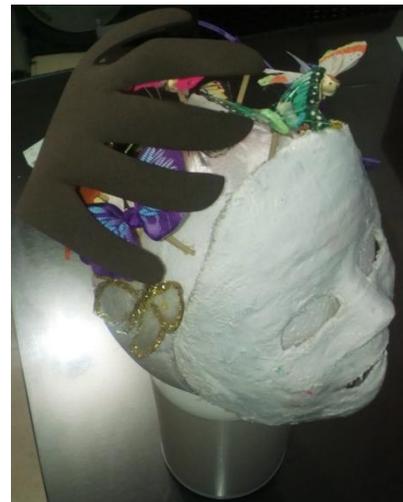


Figura 9.. Obra realizada por Miriam Lemus-Moreno

mariposas de su pensamiento cautivas tras la acción de quien encarna la opresión, en la cabeza de alguien que aún no actuado para liberarse.

El pensamiento cautivo



Figura 10. Obra realizada por Tatiana Católico-Mayorga

El educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. (Freire, 2005, p. 52)

La artista de la *Figura 10*, como se dijo en el encuentro de socialización, -la sacó del estadio- con su propuesta, en un molde de cabeza icopor que simbolizó la mente del artista se cruzaron frente a una cara sin rostro alambres de púas simbolizando la opresión de aquel educador que aliena la ignorancia, pero aunque pareciera que se hace referencia un sujeto sumiso Y en últimas oprimida, tras de esa apariencia se encuentra la verdadera ilegítima liberación, que no se encarna en cuerpos ni discursos, Sino que reside en el pensamiento para la liberación.

Aprendizajes de las otras narrativas

Como lo plantean Rodríguez, Hernández, & González (2007) frente al uso de la novedad y el llamado a que el educador debe pensar que las actividades que les son habituales a los estudiantes, son asumidas como una actividad más dentro de su cotidianidad y por ende sus participaciones en ellas serán pre configuradas por las maneras como habitualmente interactúan a ese nivel, se debe recordar que “cuando introducimos una variante novedosa, en ocasiones puede ser un *gancho* para una excelente actividad” (p. 8) y más allá de pensar en un calificativo para la vivencia, aportar experiencias significativas que se queden en la memoria de los estudiantes más que enseñar, es dejar para sus vidas momentos y saberes construidos de una forma que fácilmente recordarán como esa experiencia significativa.

Buscar la coherencia entre el discurso y lo vivido en las aulas, no debería ser un acto para reconocer con aplausos ni una práctica para agradecer, todo el ejercicio formativo debiera preocuparse por “promover una educación que permita el desarrollo del talento creativo” (Pacheco, 2003, p. 24) y a través de este escalar niveles de profundidad que lleven a la construcción de saberes y negociaciones de significados, que aporten desde lo vivido a los perfiles profesional, ocupacional, social comunitario y político.

Para cerrar este ejercicio sólo resta reconocer que la formación fue en ambas vías, es decir no sólo las estudiantes tuvieron que salir de la zona de confort, Sino que la acción docente basada en la apreciación de la intención artística y las reflexiones a profundidad realizada sobre el autor estudiado, supuso también un reto significativo en el acompañamiento de dichos saberes construidos, pues la apreciación no podía hacer la convencional puntuación numérica ya que esta no daría los suficientes elementos de criterio para valorar algo incuantificable, por ello el ejercicio

significó una práctica distinta para toda la relación estudiante-docente. Otra de las reflexiones personales frente al ejercicio reafirmó la idea que “la innovación permite desarrollar un pensamiento centrado en la creatividad y la comprensión de las tendencias e incertidumbres del entorno” (Pardo, 2011, p. 155) Y por ende nunca debería quedarse por fuera de las dinámicas formativas Y valorativas de los aprendizajes construidos.

Referencias

- Andrade-Sánchez, F., Lemus-Manrique, L., Lizarazo-Mosquera, D., & Merlano-Galvis, E. (2018). Tres rupturas decoloniales para repensar la formación profesional en Pedagogía Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 115-127.
- Bermúdez, L. (2011). La necesidad de repensar la educación. *Ciencia y Poder Aéreo*, 6(1), 17-23.
- Cebotarev, E. (2003). El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17-56
- Freire, P (2005). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmeron-Vilchez, P., Martín-Romera, A., & Salmerón, H. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 29 (1), 159-170.
- López, O., & Martín, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de Psicología*, 26 (2), 254-258.
- Omaña, C. (2012). Pensamiento creativo para la generación de competitividad en las organizaciones educativas. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 5 (10), 79-99.
- Pacheco, V. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Revista Educación*, 27 (1), 17-26.

Pardo, L. (2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula*, 17, 145-158.

Ramírez, R. (2008) La pedagogía crítica: una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119.

Rodríguez, M., Hernández, S., & González, J. (2007). Técnicas pedagógicas sencillas que refuerzan calidad en el proceso docente educativo. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 11(3), 49-60.

Vecina, M. (2006). Creatividad. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 31-39.

Juego de roles Departamento de Costos

Diana Carolina Micolta⁵³ Andrés Felipe Salazar Esguerra⁵⁴

Técnica didáctica utilizada: Aprendizaje con Juego de Roles

Programa en el que desarrolla la experiencia: Tecnología en Costos y Auditoría

Curso(s) en que realiza la experiencia: Costos por Procesos y Costos Estándar

Resumen

Se construyó un juego de roles de un departamento de costos de una empresa de producción, se diseñó a través de revisión de los casos reales que los docentes disciplinares del programa de la tecnología en Costos y Auditoría, viven día a día en el desarrollo de su profesión y esto se articuló a lo que expone la teoría de juego de roles: Modelos de tres caras o teoría de GDS. Se elaboró esta Práctica Innovadora para que los estudiantes tuvieran la oportunidad de simular una situación real a partir de la cual, y apoyados en los conocimientos adquiridos durante el curso que se selecciona, se generan espacios de trabajo en equipo, orientados a diseñar estrategias mediante las cuales se plantearan soluciones a la problemática propuesta. El juego de rol perseguía también poner sobre la mesa la discusión de situaciones o dilemas éticos de gran valor en el desarrollo de la profesión contable.

Palabras clave: juego de roles, estrategia didáctica, aprendizaje significativo y costos.

⁵³ Profesora tiempo completo Rectoría Suroccidente- diana.micolta@uniminuto.edu.

⁵⁴ Profesor tiempo completo Rectoría Suroccidente- andres.salazar@uniminuto.edu.

Objetivos de la práctica pedagógica

Se buscaba que a partir del juego de roles los estudiantes pudieran:

1. Identificar qué es una estructura de costos de una empresa de producción de bienes.
2. Identificar cuáles son los elementos del costo.
3. Fortalecer la capacidad de toma decisiones frente al costo-beneficio en una empresa.
4. Fortalecer la reflexión ética de la función del tecnólogo en Costos y Auditoría.
5. Fortalecer la capacidad de resolución de problemas contables y financieros e incrementar la capacidad de análisis y respuesta bajo presión.
6. Fomentar el trabajo en equipo y las habilidades sociales.
7. Incrementar la motivación de los estudiantes del programa de Tecnología en Costos y Auditoría.

Fundamentación teórica

El modelo constructivista de Jean Piaget, planteaba que el conocimiento surgía como producto de un proceso de construcción interno, de una actividad solitaria e individual; los enfoques posteriores de David Ausubel (Teoría de los Aprendizajes Significativos) y Lev Vigotsky, son los que han generado un mayor impacto en los modelos pedagógicos contemporáneos, pues para ellos, el conocimiento es producto de una construcción colectiva entre actores con diferentes niveles de conocimiento. Lo anterior puede generar dos cosas: modificación de saberes previos y generación de nuevo conocimiento o aprendizaje. Bajo el enfoque constructivista de Ausubel y Vigotsky, el conocimiento es un producto social, no individual como lo propuso Piaget; esta última concepción del constructivismo es la dirección en la que va orientada la educación actual, en donde se promueve la interacción creativa que genere

construcción de conocimiento, bajo este enfoque el docente es visto como un agente facilitador que promueve el aprendizaje vía comprensión de la realidad y el aula o salón de clases es el lugar en donde se construye conjuntamente entre enseñante y aprendices (Tunnermann Bernheim, 2011).

En el modelo pedagógico constructivista, la atención se centra en el estudiante o aprendiz, ya que es él quien asume el papel principal en su proceso de aprendizaje, la concepción del conocimiento parte de la interacción entre el sujeto y su objeto de conocimiento estudiándolo en su realidad o entorno y promueve el aprendizaje cooperativo para la solución de problemas (Quiñones, 2005).

El modelo educativo actual propende por que el estudiante tenga más participación en su proceso de formación, siendo esta la principal razón por la cual debe ejercer mayor protagonismo en los espacios presenciales y virtuales de enseñanza. Enmarcado de lo anterior expuesto, surge el uso de estrategias pedagógicas lúdicas en el aula como el juego de roles, que promueve lo propuesto por el modelo pedagógico constructivista, pues de este se desprende un proceso de generación colectiva de conocimiento. El juego de roles, es una estrategia propicia para este fin, pues promueve el desarrollo de conocimiento y potencializa competencias en los estudiantes a partir de la interacción. González (2002) define juego de roles como una “técnica participativa que estimula a partir de la representación de un problema de la vida real del estudiante, la reflexión en torno al mismo”. (p. 49).

García Magna et al. (2011) definen juego de roles como la técnica en la que “cada participante desempeña un papel concreto en el contexto de una situación simulada siguiendo determinadas reglas y en la que interactúa con otros participantes del mismo juego de simulación”. (p.392).

Kraint & Lantis (citados por Gaete-Quezada, 2011) indican que la práctica de estos juegos “mejoran la experiencia educativa ya que promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas”. (p. 291); DeNeve & Heppner también citados por Gaete-Quezada, plantean que:

El juego de roles se considera en la formación universitaria como una técnica de aprendizaje activo, que posee un creciente potencial de demanda entre docentes y estudiantes, frente a las técnicas de aprendizaje pasivo, como las conferencias o clases magistrales, en especial por la posibilidad de combinar o complementar nuevo conocimiento o información con los conocimientos previamente adquiridos. (p.293).

Si bien los referentes consultados indican que no son muchas las investigaciones acerca del uso de esta técnica en la educación, en espacios de enseñanza se ha utilizado principalmente en programas de las ciencias sociales, pero su uso se viene extendiendo a otras ciencias ya que a través de ella se promueve la innovación, la creatividad, el pensamiento analítico y reflexivo, el trabajo en equipo o colaborativo, la toma de decisiones, y una mayor participación del estudiante. En los espacios de formación, propende por la integración de estudiantes de una o más áreas disciplinares (interdisciplinariedad o integración formativa y educativa) para dar solución a una problemática planteada y generar conocimiento, siendo este el fin del modelo pedagógico constructivista contemporáneo.

Metodología

Planeación del contexto universitario.

1. Selección de uno de los cuatro (4) componentes del plan de estudios del programa académico: Se seleccionó el componente profesional del programa académico de Tecnología en Costos y Auditoría, en razón, a las observaciones de oportunidad de mejora identificadas en los

estudiantes de 4° y 5° semestre, y que se habían realizado por los profesores disciplinares del programa en los comités curriculares del programa.

2. Selección de la asignatura del plan de estudio del programa académico: Se seleccionó las asignaturas de Costos por Procesos (IV semestre) y Costos Estándar (V semestre), puesto que, se encontró que los estudiantes estaban teniendo una participación en las asignaturas y se requería identificar si esta baja participación era originada por el agotamiento laboral del día, ya que los estudiantes pertenecen a la jornada nocturna o si era por otros factores.

3. Selección del espacio físico de realización: Se escogió el salón múltiple de la sede San Fernando en la ciudad de Cali. Los criterios de selección por los cuales se optó por este espacio fueron: no ser un salón tradicional de clase, por disponer de mesas para trabajar en grupos, por el tamaño del salón y por la facilidad para que los profesores logaran transitar entre mesas sin complicación.

4. Selección del momento del semestre para la realización: Se optó por realizarlo en la semana 12 del semestre, puesto que a esa fecha ya se había visto más del 50% de los contenidos de las asignaturas.

Preparación del escenario.

1. Definir de qué se va a tratar la situación: Se abordará un problema de costos de una empresa.

2. En dónde se va a desarrollar: Se desarrollará en una empresa de producción, dicha empresa pertenece al sector secundario de la economía, es una empresa de la industria farmacéutica y el ámbito de actuación de la empresa es local y está ubicada en la ciudad de Santiago de Cali.

3. En qué temporalidad se va a desarrollar: Se desarrollará en el año contable de 2017
4. Qué tipo de problema se desarrollará: En el desarrollo del juego de rol los participantes transitarán por tres (3) tipos de problemas (razonamiento, dificultad y conflicto).

PREPARACIÓN DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA.

Contextualización de la situación-problema a trabajar:

Durante el periodo se presentó un desperdicio de materiales (aproximadamente el 10% de la producción del día 12, que equivale a \$100 millones, pero el departamento de producción no lo reportó. Esta situación se conoció en el departamento de costos al momento del cierre contable.

Al momento de revisar, el Asistente del Departamento de Costos encuentra que no se han contabilizado las compras de los dos últimos días.

Reportan que el total de unidades producidas en el mes, fueron 58.900.

Situación-problema #1:

El Jefe del Departamento de Costos solicita al departamento de producción el reporte de la pérdida de materiales que no fue reportada en su momento. El jefe de producción se excusa, manifestando que no se sabía con certeza el monto de la pérdida y que para el día siguiente dará la información. Por su parte en contabilidad manifiestan que aún no tiene toda la documentación de las compras de materiales y los Costos Indirectos de Fabricación (CIF) de los dos últimos días.

Situación-problema #2:

La gerencia solicita al Jefe del Departamento de Costos, los reportes gerenciales para presentar ante la junta de accionistas. El Jefe del Departamento de Costos, manifiesta al gerente que han tenido unos contratiempos para la elaboración de los reportes, pero que en una semana podrían tenerlos listo para su respectiva revisión previa antes de la reunión de la Junta de

accionistas. El Gerente se disgusta ante los fallos que no han sido comunicados con la anterioridad respectiva, y comunica que se debe dar una solución inmediata, puesto que, no se tiene una semana para generar los reportes. Solicita que los reportes sean entregados a más tardar el día de mañana. Ante esta situación Jefe del Departamento de Costos informa a su equipo de trabajo que se debe dar respuesta lo solicitado por la gerencia, ya que, el no contar con dicha información, afecta y retrasa el cierre contable y por supuesto los reportes gerenciales que se deben emitir para la reunión de la junta de accionistas de la organización.

Creación de personajes.

Arquetipos: Teniendo en cuenta que se desarrolla en un departamento de costos, se decide que la cantidad de personas que pueden interactuar en el juego de rol son cinco (5), teniendo presente el manejo de grupo, manejo situación adversas y siendo fieles a la realidad de los cargos que tiene un departamento de estos en las empresas, los roles son:

1. Jefe del departamento de costos (JDC)
2. Asistente del departamento de costos (ADC)
3. Auxiliar del departamento de costos (AuxDC)
4. Contador(a) / Asistente contable (CC)
5. Auxiliar contable (AuxC)

Distinciones o roles de los personajes: Se plantea cómo cada arquetipo de personaje va a encarar una situación.

Jefe del departamento de costos (JDC): Solicita a su asistente que le entregue el informe de costos del mes (Estado de Costos de Ventas) para su revisión, visto bueno y proceder con el cierre contable.

Asistente del departamento de costos (ADC): Se encarga de elaborar el estado de costos de ventas con base en la información que le suministra el auxiliar del departamento de costos, según hojas electrónicas (Excel), debe determinar por cada lote de producción el valor que asume cada producto como costo.

Auxiliar del departamento de costos (AuxDC): Encargado de revisar diariamente la cuenta puente contable de COSTOS A DISTRIBUIR e ir alimentando la hoja electrónica de costos (Excel) con la información de los tres elementos del costo (Mano de Obra Directa, Materiales Directos y Costos Indirectos de Fabricación).

Contador(a) / Asistente contable (CC): Encargados de recibir la hoja electrónica, con el visto bueno de parte del Jefe del departamento de costos para proceder con la contabilización de los costos de ventas del mes de acuerdo con la distribución que hayan realizado (costo por cada lote de producción).

Auxiliar contable (AuxC): Persona encargada de digitar diariamente, los valores de las compras de materiales, costos y gastos de producción en que incurre la compañía afectando la cuenta puente de costos a distribuir.

Condiciones parametrales.

Se definen cuáles son las diferentes variables en el juego o posibilidades, como cosas especiales, debilidades o eventos desafortunados que pueden presentarte durante el desarrollo del juego de rol.

Dificultades: Se creó una lista de dificultades internas de tipo de recursos humano para el desarrollo de un departamento de costos y se tiene a disposición para que cada profesor líder

pueda emplearlas en el momento en que considere conveniente. Estas están orientadas a identificar las habilidades de trabajo en equipo.

Barreras: Se creó una lista con barreras de tipo tecnológico e informático para el desarrollo de un departamento de costos y se tiene a disposición para que cada profesor líder pueda emplearlas en el momento en que considere conveniente. Estas están orientadas a identificar el dominio de los conceptos, técnicas y metodologías que debe tener un tecnólogo en la componente específico de costos.

Circunstancias: Se creó una lista de circunstancias externas que rodean a uno o varios de los personajes del juego de rol. Estas están orientadas a identificar la capacidad de toma de decisión frente al costo-beneficio en una empresa y la reflexión ética profesional que los participantes puedan demostrar.

Resolución de conflictos.

Se crearon cuatro (4) alternativas que los participantes pueden usar para dar respuesta a los conflictos que se les vayan presentado:

1. Pista de un profesor.
2. Ayuda de un compañero
3. 50/50
4. +5 minutos adicionales

Herramientas de los jugadores.

Se determinaron cuáles eran los recursos con los que cuentan los participantes para desarrollar el juego de roles:

1. Computadores portátiles
2. Bases de datos con la información a trabajar.
3. Calculadoras
4. Hojas tipo cuadernillo.
5. Lapiceros.
6. Información para desarrollar el juego de rol (Información del proceso de producción con la información no reportada del desperdicio de materiales, balance general con afectación, estado de costos de producción y ventas incompleto, formato de cierre contable sin terminar)
7. Tablas de registro de actividades desarrolladas por cada rol.
8. Tablas de registro de toma de decisiones.
9. Tablas de registro de dificultades, barreras y circunstancias.
10. Tabla de registro de uso de elementos de resolución de conflictos.

Resultados

Se realizó la evaluación del desarrollo del juego de roles, este proceso estuvo enmarcado en la revisión de las tablas de registro de actividades desarrolladas por cada rol, las tablas de registro de toma de decisiones, las tablas de registro de dificultades, barreras y circunstancias y las tablas de registro de uso de elementos de resolución de conflictos. Los resultados de este proceso de revisión y análisis nos permitieron identificar que los estudiantes del programa académico al verse enfrentados a situación de presión son recursivos y usan los elementos conceptuales adquiridos en el porcentaje que lo tienen, puesto que no están respondiendo por una nota de una asignatura, sino que responden por un proceso y un equipo. Por otro lado, se identificó aquellos

estudiantes que pueden ser padrinos de otros estudiantes ya que son más prácticos para emplear las técnicas y metodologías para desarrollar estructuras de costos.

Los estudiantes tenían que lograr entregar el cierre contable y por supuesto los reportes gerenciales que se deben emitir para la reunión de la junta de accionistas de la organización. Por otra parte, los estudiantes se estaban enfrentados a un dilema-ético de prescindir de tres (3) integrantes del departamento de costos y debían hallar una estrategia para no prescindir de los integrantes del equipo.

Impacto en el aprendizaje del estudiante

El juego de roles nos permitió corroborar que tan interiorizado tienen los estudiantes del programa de Tecnología en Costos y Auditoría los elementos del costo y cómo pueden llevar esos conceptos a la práctica en una estructura de costos de una empresa de producción de bienes, con la demostración de una práctica simulada la funcionalidad de estos elementos disciplinares para solución a problemas contables y financieros en un contexto donde primaba la capacidad de análisis y respuesta bajo presión, dando lugar a que el estudiante por sí mismo identifique la pertinencia de los conceptos, técnicas y metodologías que debe tener un tecnólogo en Costos y Auditoría en la componente específico de costos.

A través de los diferentes conflictos que hacen parte del desarrollo del juego de roles, se logró a través de unas rejillas de observación caracterizar la capacidad de toma decisiones frente al costo-beneficio en una empresa, cómo también la reflexión ética profesional de los estudiantes de la tecnología en Costos y Auditoría que participaron de la dinámica.

Por otra parte, se encontró una nueva estrategia de enseñanza-aprendizaje efectiva para la población del programa académico que despierta motivación de los estudiantes, teniendo en cuenta que son estudiantes que trabajan todo el día y van a recibir clases en la jornada nocturna.

Referencias

- Gaete-Quezada, R. A. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. *Educación y Educadores*, 14(2), 289-207.
- García, D., Castillo Rodríguez, C., Ríos Moyano, S., Cristofol Rodríguez, C., Carrasco Santos, M. J., Rodríguez Mérida, R., . . . González Ramírez, D. (2011). La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 383-413.
- González, V. (2002). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista Pedagogía Universitaria*, 7(4), 44-51.
- Quiñones, M. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. *Publicaciones sistema Universitario SUAGM*: <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Publicaciones>, 21. Obtenido de http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1H57M1Y0F-28NHJYM-XH7/Rol_maestro_en_esquema_constructivista.pdf
- Tunnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades* (48), 21-32.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Vicerrectoría General Académica

www.uniminuto.edu/web/centroaeiou