

EDUCACIÓN, VIRTUALIDAD E INCLUSIÓN. ARISTAS Y EXPERIENCIAS

ISBN: 978-9942-44-102-7



Compilador:

• **Rafael Félix, Bell Rodríguez** •

ISBN: 978-9942-44-102-7

EDUCACIÓN, VIRTUALIDAD E INCLUSIÓN.

ARISTAS Y EXPERIENCIAS



EDUCACIÓN, VIRTUALIDAD E INCLUSIÓN.
ARISTAS Y EXPERIENCIAS

COMPILADOR:

RAFAEL FELIX BELL RODRÍGUEZ

**EDUCACIÓN, VIRTUALIDAD E INCLUSIÓN.
ARISTAS Y EXPERIENCIAS**

ISBN: 978-9942-44-102-7



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Ver:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN: 978-9942-7029-1-3 (Electrónico)

Volumen 1 / Nro. 1. Primera Edición

Guayaquil, República del Ecuador; 2023

Compilador:

RAFAEL FELIX BELL RODRÍGUEZ

© Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial con condición universitario - UF-

Tungurahua 705 entre Velez y Luque; Guayaquil, República del Ecuador

Teléfonos: 04- 3 709910, Ext: 9130 – 9131 – 9132

e-mail: admisiones.uf@formacion.edu.ec

Sitio web: <https://formacion.edu.ec/uf/>

Comité de Arbitraje Externo



Red Internacional de Investigación Galileo Ecuador

Registro SENESCYT Nro. REG-RED-22-0167

https://www.admin.redgia.org/grupos_de_investigacion

Coordinación Técnica editorial: Celia Cruz Betancourt Fajardo

Corrección de estilo: Ana Riera

Impresión digital y puesta en línea: Iván Jesús Ordaz Martínez

El texto original de los reportes consignados para su aparición en esta publicación fue sometido a un proceso de revisión por el Comité organizador de CICO y de acuerdo con la normativa que rige el proceso de evaluación para producción de literatura científica en REDIIGEC, con circunscripción en la República del Ecuador.

Esta es una publicación de acceso abierto, según criterios UNESCO, de acuerdo con lo expresado por Swan* (2013) "Que la literatura revisada por pares sea accesible sin suscripción o barreras de precios" (p.36). Todas las opiniones y/o reflexiones contenidas en este libro son de responsabilidad absoluta de los autores y no representan necesariamente el criterio editorial. Documento para consideración de la comunidad científica, abierto a revisiones posteriores a su publicación; argumentadas desde el discurso científico. E-mail: acvenisproh@gmail.com

*Swan, A. (2013) Directrices para políticas de desarrollo y promoción del acceso abierto. [Documento en línea] Serie UNESCO de Directrices Abiertas. UNESCO. p.36. Disponible: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/publications/policy_guidelines_oa_sp_reduced.pdf


Queda prohibida su reproducción total o parcial para fines comerciales. Distribución gratuita. Fines educativos y culturales. Publicación ON LINE de acceso abierto y gratuito

LISTA DE AUTORES

Educación, virtualidad e inclusión. Aristas y experiencias

Capítulo 1. Interacción familia-escuela, mirada desde la perspectiva de un grupo de madres y padres ecuatorianos.

Rafael Félix Bell Rodríguez

 <https://orcid.org/0000-0002-0255-642X>

Lisette Juleysi Vacacela Conforme

 <https://orcid.org/0000-0002-0552-8483>

Belinda Marta Lema Cachinell


 <https://orcid.org/0000-0002-1403-336X>

Capítulo 2. Interactividad y afectividad en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Daniel Austin Zaldívar Almarales


 <https://orcid.org/0000-0001-9892-5033>

Rafael Félix Bell Rodríguez


 <https://orcid.org/0000-0002-0255-642X>

Capítulo 3. Las video clases para el aprendizaje en línea en el Instituto Superior Universitario de Formación de Guayaquil desde un enfoque interdisciplinario.

Rafael Félix Bell Rodríguez


 <https://orcid.org/0000-0002-0255-642X>

Daniel Austin Zaldívar Almarales

 <https://orcid.org/0000-0001-9892-5033>

Capítulo 4. Educación Superior Inclusiva, pilar para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.


Rafael Félix Bell Rodríguez

 <https://orcid.org/0000-0002-0255-642X>

Irma Iluminada Orozco Fernández


 <https://orcid.org/0000-0001-6116-8761>

Belinda Marta Lema Cachinell

 <https://orcid.org/0000-0002-1403-336X>

Capítulo 5. Articulación Investigación - Vinculación como vía para la transformación de la comunidad.


Jimena Elizabeth Crespo Moncada

 <https://orcid.org/0000-0002-6837-4530>

Irma Iluminada Orozco Fernández


 <https://orcid.org/0000-0001-6116-8761>

Rafael Félix Bell Rodríguez


 <https://orcid.org/0000-0002-0255-642X>

Capítulo 6. Educación Inclusiva, aristas, modelos educativos y perspectiva histórico cultural.

María Teresa García Eligio de la Puente

 <https://orcid.org/0009-0007-7505-5224>

Rafael Félix Bell Rodríguez

 <https://orcid.org/0000-0002-0255-642X>

ÍNDICE GENERAL

	pp.
<u>PRESENTACIÓN</u>	1
 <u>CAPÍTULO 1. Interacción familia-escuela, mirada desde la perspectiva de un grupo de madres y padres ecuatorianos</u>	 2
1. <u>Introducción</u>	3
1.1. <u>Relación familia-escuela, una alianza indispensable</u>	3
1.2. <u>Competencias de los docentes para la interacción con las familias</u>	4
2. <u>Materiales y métodos</u>	5
3. <u>Resultados y discusión</u>	5
4. <u>Conclusiones</u>	7
 <u>CAPÍTULO 2. Interactividad y afectividad en los ambientes virtuales de aprendizaje</u>	 8
1. <u>Introducción</u>	9
2. <u>Consideraciones Teóricas</u>	9
2.1. <u>Características principales de la modalidad en línea</u>	9
2.2. <u>La educación en línea no es sinónimo de ausencia</u>	10
2.3. <u>La modalidad en línea, el desafío de la afectividad</u>	10
3. <u>Monitoreo de nivel de satisfacción de los estudiantes con la modalidad, desde una perspectiva investigativa</u>	12
4. <u>La interactividad en los ambientes virtuales de aprendizaje</u>	15
4.1. <u>Empleo de la suite Articulate 360</u>	16
4.2. <u>Creación de voces artificiales con inteligencia artificial por medio de Speechelo</u>	16
4.3. <u>Pruebas con Cognitive Service de Microsoft Azure</u>	16
4.4. <u>Edición en línea con Wevideo</u>	17
5. <u>Conclusiones</u>	17
 <u>CAPÍTULO 3. Las video clases para el aprendizaje en línea en el instituto superior universitario de formación de quayaquil desde un enfoque interdisciplinario</u>	 18
1. <u>Introducción</u>	19
2. <u>Desarrollo</u>	20
2.1. <u>Carácter interdisciplinario de las video clases</u>	20
2.2. <u>El profesorado ante los desafíos de la elaboración de las video clases</u>	20
3. <u>Conclusiones</u>	21
 <u>CAPÍTULO 4. Educación Superior inclusiva, pilar para el logro de los objetivos de desarrollo sostenible</u>	 22
1. <u>Introducción</u>	23
2. <u>Desarrollo</u>	23
2.1. <u>Educación Superior inclusiva, modelo y estrategia para el logro de los ODS</u>	23
2.2. <u>Desafíos de la Educación Superior Inclusiva</u>	24
2.3. <u>Apoyos para la educación superior inclusiva de UF</u>	26
3. <u>Conclusiones</u>	27
 <u>CAPÍTULO 5. Articulación Investigación - Vinculación como vía para la transformación de la comunidad</u>	 28
1. <u>Introducción</u>	29
2. <u>Desarrollo</u>	30

2.1.	<u>Educación inclusiva fuera de ambientes tradicionales</u>	30
2.2.	<u>Vinculación con la comunidad</u>	30
3.	<u>Metodología</u>	31
4.	<u>Desarrollo de la estrategia</u>	31
5.	<u>Resultados de la aplicación de la estrategia</u>	33
6.	<u>Conclusiones</u>	34
CAPÍTULO 6. Educación inclusiva, aristas, modelos educativos y perspectiva histórico cultural		35
1.	<u>Consideraciones iniciales</u>	36
2.	<u>Hallazgos</u>	37
2.1.	<u>Aristas de la educación inclusiva</u>	37
2.2.	<u>Aproximación a los modelos educativos y sus claves conceptuales</u>	38
2.3.	<u>Principales modelos educativos</u>	40
2.4.	<u>Perspectiva histórico-cultural</u>	41
3.	<u>Conclusiones</u>	45
<u>Referencias</u>		46
<u>Informes de arbitraje: Resoluciones</u>		51

ÍNDICE DE TABLAS

Tablas	Capítulo y denominación	pp.
Capítulo 5		
1	<u>Aplicación de instrumentos para la determinación general de las necesidades...</u>	31

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Capítulo y denominación	pp.
Capítulo 2		
1	<u>Contenido 360</u>	16
2	<u>Creación Voces</u>	17
Capítulo 5		
3	<u>Acciones de la estrategia</u>	32

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos	Capítulo y denominación	pp.
Capítulo 1		
1	<u>Pregunta 1</u>	5
2	<u>Pregunta 4</u>	6
3	<u>Pregunta 6</u>	7
Capítulo 2		
4	<u>Las video clases las recibo y escucho</u>	12
5	<u>Calidad de la visualización y audición de las videoclases</u>	13
6	<u>Momentos Clave de retención de la audiencia</u>	13
7	<u>Aprendo y comprendo mejor</u>	14
8	<u>Mi mejor horario de estudio es</u>	14
9	<u>Para mis clases dispongo de</u>	14

PRESENTACIÓN

La presente publicación es producto de un esfuerzo mancomunado de un grupo de investigadores, a fin de explorar nuevas tendencias y escenarios en el ámbito educativo.

En este orden de ideas, las investigaciones aquí precisadas, se centran en cuatro aspectos fundamentales del ejercicio y la praxis en educación: La familia y la escuela, la inclusión, las tecnologías de información y comunicación, así como el binomio investigación-vinculación; como coadyuvantes en la transformación y desarrollo de la sociedad.

Y es que los sistemas nacionales educativos se erigen como componentes fundamentales de un entramado mayor que conlleva a la configuración del ideal de sociedad aspirado. De allí, la importancia de estudiar y analizar sus elementos integrantes, a fin de contribuir a su perfeccionamiento con propuestas investigativas, que sirvan de referentes en el abordaje de situaciones que puedan afectar, de manera significativa, los propósitos implícitos en los esfuerzos de una nación en la construcción de su universo social.

Así, el estudio de la Interacción familia-escuela, desde la mirada de un grupo de madres y padres ecuatorianos; ofrece aspectos desde los sentires de los protagonistas y lagunas formas de profundizar esta relación tan importante para el desarrollo integral del estudiante.

La calidez, es asumida mediante el análisis de la interactividad y afectividad en los ambientes virtuales de aprendizaje, atendiendo lo establecido en el orden constitucional ecuatoriano cuando pone de manifiesto que “la educación será de calidad y calidez”.

En este mismo orden de ideas, se expone una experiencia institucional muy significativa: Las video clases para el aprendizaje en línea en el Instituto Superior Universitario de Formación de Guayaquil, desde un enfoque interdisciplinario; considerando aspectos que pueden servir de referente para el abordaje de estas experiencias, sobre todo, en esta nueva realidad forjada desde la declaración de pandemia global, producto del covid-19.

La inclusión es otro gran desafío para la praxis educativa. Por ello, se presentan dos perspectivas muy interesantes en este ámbito: Educación Superior Inclusiva, pilar para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y; Educación Inclusiva, aristas, modelos educativos y perspectiva histórica cultural. Ambas, procurando incidir en la importancia de la inclusión y formas para promoverla y propiciarla en la acción.

Así mismo, en el ámbito de la educación superior el binomio: Articulación Investigación – Vinculación, es precisado como un escenario productivo para la generación de experiencias que permitan promover las condiciones, desde una perspectiva científica como vía para la transformación social.

Por todo esto, esta publicación se constituye en un escenario convergente para el intercambio de referentes y experiencias que contribuyan a enriquecer a las ciencias de la educación. ¡Enhorabuena!

*Prof. Evelyn De la Llana Pérez
Directora de Investigación UF*

Capítulo 1

Interacción familia-escuela, mirada desde la perspectiva de un grupo de madres y padres ecuatorianos

Autores (as):

*Rafael Félix Bell Rodríguez
Lisette Juleysi Vacacela Conforme
Belinda Marta Lema Cachinell*

1.INTRODUCCIÓN

Como es conocido, la apropiación de la experiencia cultural por el niño es analizada desde el prisma de la socialización, comprendida como el “proceso por el cual los niños y niñas desarrollan hábitos, habilidades, valores y motivos que los convierten en miembros productivos y responsables de la sociedad” (Papalia y Martorell, 2017, 181).

Habitualmente, se distinguen dos tipos fundamentales de socialización: la primaria y la secundaria. La socialización primaria constituye la primera etapa que el individuo atraviesa. Tiene lugar en la niñez y por medio de ella el niño/a se convierte en miembro de la sociedad. Transcurre con una fuerte carga afectiva ligada al vínculo familiar.

En la socialización secundaria el individuo ya es miembro efectivo de la sociedad y la misma se produce en la interacción en la escuela, con los medios de comunicación, los grupos de iguales, así como con asociaciones o colectivos de referencia. Generalmente puede prescindir de una identificación con una marcada carga afectiva.

Sin embargo, en la sociedad actual, los referidos conceptos son objeto de diversas críticas, que parten de la comprensión de las características y complejidades de las condiciones en la que tiene lugar el desarrollo humano en la actualidad, por lo que se afirma que, como señalan Simkin y Becerra (2013, p. 126) citando a Lahire (2007):

Se viven tiempos de socializaciones múltiples y complejas, en las cuales se suelen sentir las influencias conjuntas de diversos agentes. Tal escenario obliga a repensar a los niños y adolescentes en múltiples contextos interdependientes en los que se configuran y constituyen sus disposiciones mentales y comportamentales.

Todo ello refuerza la necesidad del establecimiento de nuevas relaciones e interacciones entre los distintos agentes de socialización, dentro de los cuales se encuentran la familia, la escuela, el grupo de pares, los medios de comunicación, Internet y las redes sociales bajo cuya influencia se accede a la cultura, que transforma y se transforma en el nexo vital entre el ser humano y la sociedad.

En ese contexto es importante subrayar el papel primordial que juegan la familia y la escuela como agentes esenciales en el proceso de socialización, lo que justifica la necesidad de su adecuada interacción para el logro de sus objetivos familiares y educativos. Derivado de ello, el objetivo de esta ponencia es exponer, desde la perspectiva de un grupo de madres y padres ecuatorianos, su visión acerca del estado de la interacción familia escuela sobre la base de su experiencia en el trabajo con las instituciones educativas a las que asisten sus hijos.

1.1. Relación familia-escuela, una alianza indispensable

La relación entre la familia y la escuela constituye un elemento clave en la aspiración de construir una educación de calidad para todos, que parta del profundo conocimiento de la realidad y necesidades de los niños y de sus familias para el establecimiento de estrategias que respondan con efectividad a sus necesidades y potencialidades.

La aspiración de avanzar con mayor celeridad hacia el logro de los objetivos educativos que la sociedad plantea, demanda la articulación de los esfuerzos de la familia y la escuela por lo que, la unidad y coherencia de sus exigencias e influencias se constituye en un principio para el éxito de la labor educativa con las nuevas generaciones, mucho más ahora, cuando desde otras fuentes y agentes de socialización se pueden presentar contenidos y mensajes que no siempre están alineados con los valores y normas que, por lo general, la familia y la escuela comparten.

Desde esa perspectiva, en los últimos años se han ido transformando los modelos de interacción entre la familia y la escuela, desplazando su centro de atención de lo informativo a lo participativo,

procurando una mayor implicación y compromiso de padres y docentes en el enfrentamiento de los desafíos educativos que el siglo XXI plantea, algunos de los cuales alcanzaron una nueva dimensión como resultado de la pandemia de la COVID-19.

Lo antes señalado refuerza la importancia del incuestionable papel que le corresponde asumir a la escuela en su interacción con la familia, lo que se convierte en una importante premisa para que la familia pueda cumplir con mayor acierto su labor educativa y formadora con sus hijos e hijas. El referido rol de la escuela se refuerza en la misma medida en la que las instituciones escolares comienzan a transformarse en escuelas inclusivas, lo que dicta la necesidad de ajustar la respuesta educativa a la diversidad del estudiantado.

En ese empeño las escuelas definen dos direcciones para la implicación de las familias. La primera está relacionada con el logro de una relación fluida padres/madres- profesorado para el tratamiento de temas de carácter individual y la segunda se refiere a la intervención de carácter colectivo relacionada con las decisiones adoptadas en el centro educativo.

A la luz de lo señalado, resulta vital establecer y garantizar el cumplimiento de diversos compromisos entre la escuela y la familia, que se pueden concretar en la conciliación de horarios para los intercambios, en el aprovechamiento de las posibilidades de los encuentros que se producen al dejar y luego pasar viendo a los niños de las escuelas, mediante la celebración de reuniones con las familias y miembros de la comunidad y el desarrollo de programas y talleres de educación familiar.

1.2. Competencias de los docentes para la interacción con las familias

En una coyuntura en la que la diversidad de ocupaciones, perfiles profesionales, niveles de formación académica, estado de las relaciones y dinámica de la familia de cada estudiante, configuran un complejo escenario para el trabajo social y educativo, la realización de las distintas formas de interacción con la familia exige de los profesionales, especialmente de los docentes, el desarrollo de competencias relacionadas con:

- Capacidad para promover asertivamente la relación con todos los miembros del grupo, con todas las familias.*
- Reconocimiento de que no se dispone del conocimiento absoluto y valoración del aporte de las familias.*
- Identificación y reconocimiento de las potencialidades de cada participante, respetando la diversidad de las familias, de las personas, de sus opiniones y respuestas.*
- Comprensión y cumplimiento de su papel de apoyo y orientación.*
- Establecimiento de los problemas del núcleo familiar para la aplicación, de manera conjunta con las familias, de estrategias que puedan contribuir a su solución.*

La demostración en la práctica de las citadas competencias favorecerá la consideración en los modos de actuación de los docentes de las recomendaciones de las familias a los profesionales entre las que, de acuerdo con la UNESCO, sobresalen la honestidad, el reconocimiento del papel y de la responsabilidad de los padres, la capacidad para escuchar, la humildad y la disposición para seguir aprendiendo, la colocación del énfasis en la valoración de lo positivo, no únicamente en lo negativo, el conocimiento de los estudiantes, el desarrollo de la inteligencia emocional unido a la capacidad para solicitar orientación y apoyo cuando sea requerido.

En síntesis, el desarrollo de las citadas competencias permitirá a los docentes planificar, conciliar y propiciar la participación de los padres en determinadas actividades docentes y trabajar de conjunto con ellos para un mejor aprendizaje de sus hijos, revelándoles sus avances y las áreas en las que requieren un mayor apoyo para el logro de los objetivos previstos. No hay que obviar que,

como precisan Arnáiz y Berruezo (2003, p. 259) “la cooperación entre los padres y las instituciones educativas es un pre-requisito para que se produzca la educación inclusiva”.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Para el cumplimiento del objetivo planteado se desarrolló una investigación de tipo descriptivo con un enfoque mixto. A nivel teórico se utilizaron métodos como el análisis y la síntesis, cuya aplicación permitió procesar la información de la revisión bibliográfica realizada mediante la lectura crítica inferencial.

Para la recolección de información se recurrió al cuestionario como método empírico. En este caso se tomó como referente la versión original del cuestionario aplicado en el marco del proyecto Familia y Escuela, oportunidad de formación, posibilidad de interacción, desarrollado por la Universidad Pedagógica Nacional (Manjarrés, León y Gaitán, 2017), que fue adaptada, por lo que en su versión modificada quedó conformada por 9 preguntas abiertas que posibilitaron la obtención de información concisa y de valor sobre la relación entre la familia y la escuela de una muestra aleatoria de 52 madres y padres de familias ecuatorianas, cuyos hijos e hijas se encuentran matriculados en 14 instituciones educativas diferentes.

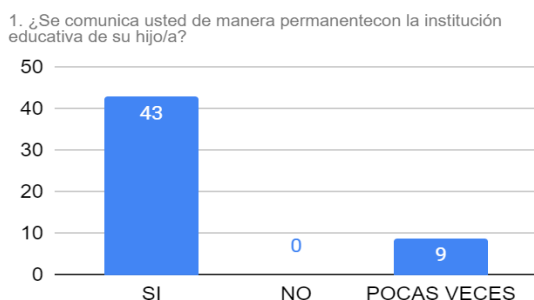
Entre las principales características de la muestra seleccionada se puede resaltar lo siguiente: la persona con menor edad encuestada es de género femenino con 22 años, es auxiliar de enfermería y tiene un hijo de 3 años de edad; mientras que la persona con mayor edad, es un padre de familia, con 59 años, de profesión militar y tiene cuatro hijos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El cuestionario se realizó a padres y madres de familia con una tendencia de uno a cinco hijos, a los que se les preguntó sobre su experiencia en relación a la educación escolar que reciben sus hijos en las distintas unidades educativas, logrando recibir información de 52 padres de familia, siendo 47 mujeres y 5 hombres; con gran dispersión de ocupación y profesiones, entre ellos sobresalen amas de casa, profesionales universitarios, estudiantes y comerciantes, con una cantidad de hijos que oscila entre 1 y 5 por cada familia.

Una de las principales preguntas fue si mantienen una comunicación permanente con la institución educativa a la que pertenecen sus hijos, obteniendo como resultado 43 respuestas afirmativas; mientras que 9 personas, a pesar de reconocer la importancia de la referida comunicación, indicaron que pocas veces lo hacen, alegando que ello se debe a sus múltiples ocupaciones laborales y domésticas, a la falta de tiempo y en 2 casos a la existencia de conflictos familiares internos motivados por la necesidad de que sus hijos trabajen en lugar de asistir a la escuela.

Gráfico 1: Pregunta 1



Fuente: Elaboración propia (2022)

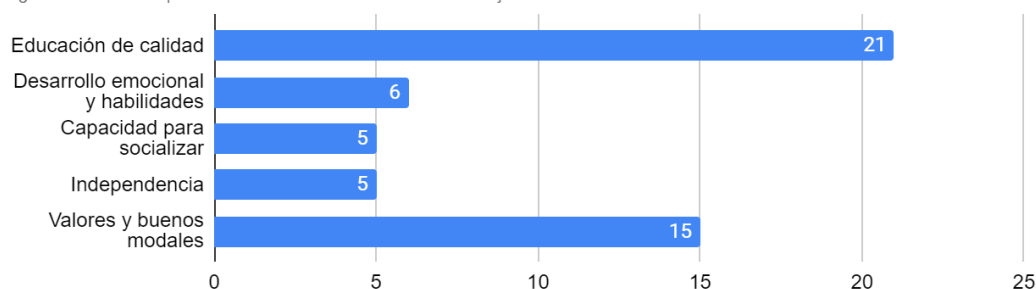
Las vías principales que utilizan los padres de familia para mantener contacto con la institución educativa se valoraron de la siguiente manera; 62% mencionó que se comunican sólo en las reuniones generales que se programan o reuniones con docentes específicos de manera personal, el 19% mantiene contacto con los docentes al momento de llevar a sus hijos a la escuela, el 12% revisa las notas u observaciones del diario escolar, 5 padres (10 %) refieren colaborar en la realización de proyectos y tareas con sus hijos y el 8% utiliza como vía de comunicación las redes sociales de los maestros.

En los resultados del cuestionario se dio a conocer que 47 padres de familia tienen un mejor vínculo con los profesores, por esta razón consideran que entre las principales funciones que tiene dicho profesional es comunicar, motivar, guiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en las aulas de clases como en los hogares; sin embargo, 2 padres de familia prefieren comunicarse con el orientador y 3 personas mencionaron "otros".

Referente a las expectativas que esperan los padres sobre la educación que reciben sus hijos; consideran muy importante el desarrollo emocional y habilidades, la capacidad para socializar, la independencia, inculcar valores con buenos modales y que se les brinde una educación de calidad.

Gráfico 2: Pregunta 4

4. ¿Cuáles son sus expectativas con la educación escolar de su hijo/a?



Fuente: Elaboración propia. (2022)

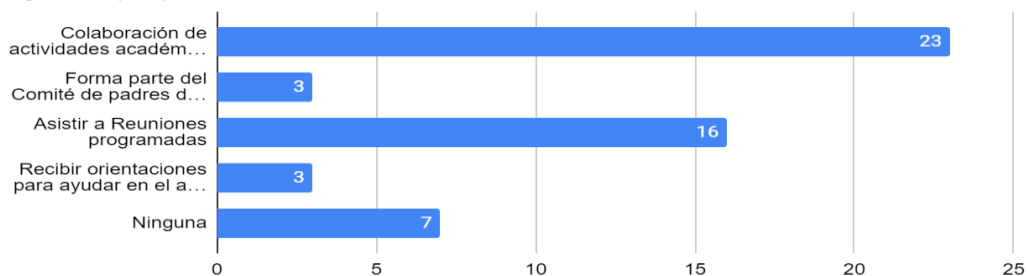
En este aspecto, 36 padres de familia (69,2%) señalaron que, entre los factores que no favorecen el cumplimiento de sus expectativas en relación con la educación de sus hijos se encuentran las condiciones de la infraestructura en algunas instituciones educativas, la proliferación de la difusión de informaciones, series y otros tipos de producciones audiovisuales, como las narconovelas, por los medios de comunicación y las redes sociales, que no contribuyen a consolidar las orientaciones y principios que tanto la familia como la escuela promueven.

El 62% de los padres de familia, es decir 32 personas consideran que la institución educativa a la que asiste su hijo es una institución inclusiva porque admiten niños con discapacidades, permiten el ingreso de intérprete de lengua de señas ecuatoriana, realizan diferentes adaptaciones y brindan apoyo a los niños con discapacidad en actividades académicas para lo cual cuentan con personal capacitado. Sin embargo, 17 padres de familia valoran que la institución donde estudian sus hijos no es inclusiva porque las instalaciones no están aptas para recibir a niños con discapacidad y no cuentan con personal docente capacitado. 3 personas decidieron no contestar.

También se les consultó a los encuestados sobre su participación en la institución educativa; siendo las principales respuestas que forman parte del Comité de padres de familia, asisten a reuniones y a talleres para recibir orientaciones para ayudar en el aprendizaje y resaltó la colaboración de actividades académicas.

Gráfico 3: Pregunta 6

6. ¿Cuál es su participación en la institución educativa?



Fuente: Elaboración propia. (2022)

Finalmente, 41 de 52 encuestados proponen para el desarrollo de la interacción entre familia y escuela que se planifiquen actividades académicas que integren a los padres de familia como casas abiertas, campeonatos, convivencias, ejecución de proyectos sociales, entre otros. También, 4 padres de familia mencionaron que les gustaría que exista una escuela para padres, 3 encuestados solicitan recibir cursos de lenguas de señas y 4 padres desean orientación permanente para la formación y cuidado de su niño con discapacidad.

4. CONCLUSIONES

La investigación desarrollada permitió describir, desde la perspectiva de un grupo de madres y padres ecuatorianos, algunos aspectos referidos al estado de la interacción familia escuela sobre la base de su experiencia en el trabajo con las instituciones educativas a las que asisten sus hijos. En ese entorno se pudo constatar que, a pesar de existir una aceptación generalizada acerca de la conveniencia de la relación familia escuela, existen madres y padres de familia que no logran establecer una comunicación sistemática, de mutuo intercambio, con las instituciones educativas por diversos factores, entre los que se encuentran la sobrecarga laboral, la falta de tiempo y la disminución de la prioridad de la atención a la educación de sus hijos.

Como aspecto de interés derivado del hallazgo antes señalado, cabe significar que las reuniones de padres se mantienen como la principal vía de comunicación entre la familia y la escuela, aunque no siempre se logra que los padres se impliquen de manera más activa en el acompañamiento del aprendizaje de sus hijos mediante la colaboración en la realización de tareas y proyectos y la revisión de las notas u observaciones del diario escolar. Derivado de lo señalado, parece obvia la necesidad de generar nuevas vías, espacios y formas para la interacción de la familia y la escuela, lo que demanda mayor creatividad y flexibilidad de las instituciones educativas en la búsqueda de estrategias y alternativas que propicien una efectiva y sistemática implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

En relación con el cumplimiento de las expectativas con la educación de sus hijos, llama la atención la posición del 62% de los padres, que considera que la proliferación de la difusión de informaciones, series y novelas, entre las cuales las narconovelas ocupan un lugar relevante, junto a otros tipos de producciones audiovisuales por los medios de comunicación y las redes sociales, se convierte en una seria amenaza para el desarrollo de los valores y principios que por lo general comparten la familia y la escuela.

En cuanto a la percepción de los padres acerca del carácter inclusivo o no de las instituciones educativas, es alentador que el 62% concluya que sus hijos asisten a escuelas que consideran inclusivas, que se caracterizan por contar con personal capacitado para el desarrollo de esta labor. Sin embargo, 18 padres refieren lo contrario, lo que evidencia la diversidad de experiencias existentes en relación con el proceso de educación inclusiva y la prioridad que se le debe prestar para lograr su aplicación como una verdadera política de todo el sistema educativo.

Capítulo 2

Interactividad y afectividad en los ambientes virtuales de aprendizaje

Autores:

Daniel Austin Zaldívar Almarales

Rafael Félix Bell Rodríguez

1.INTRODUCCIÓN

En el Instituto Superior Universitario de Formación desde hace varios años se aplican diferentes modalidades de estudio, en particular la presencial, que fue la modalidad predominante hasta la introducción de la semipresencial y luego la modalidad en línea, que en la actualidad presenta un constante crecimiento, favorecido por la utilización, desde el año 2015, de plataformas educativas para todas las carreras y modalidades, lo que, a partir del año 2020 recibió un impulso definitivo con la implementación de la modalidad en línea, acerca de la cual resulta necesario realizar algunas precisiones conceptuales para su mejor comprensión.

La migración que se produjo debido a la pandemia de la COVID-19, que en nuestro Instituto tuvo lugar de manera inmediata, significó un cambio, prácticamente un traslado de las clases presenciales a las clases en línea, es decir, ante la emergencia sanitaria, la respuesta fue recurrir a las TIC para garantizar la continuidad de la educación sin que ello obedeciera a un diseño y a la aplicación de metodologías propias de la educación en línea. Como resalta Dellepiane (2021, 144) “la educación en línea como área de conocimiento adyacente que no consiste en la sustitución tecnológica de la presencialidad, sino que resulta de un espacio de encuentro a través de un entorno tecnológico”.

Por consiguiente, la valoración de la respuesta a la emergencia sanitaria mediante el uso de las TIC en educación no es sinónimo de desarrollo de la modalidad en línea, aunque es innegable que la experiencia de las clases en línea representó un impulso y propició el acercamiento y fortalecimiento de la modalidad en línea, pues reveló, en un periodo relativamente breve de tiempo, las potencialidades de las TIC para el aprendizaje y el desarrollo de la educación en un contexto diferente.

En los lugares donde las condiciones lo permitieron, las TIC mostraron con mayor alcance y claridad sus múltiples posibilidades, revelando, al mismo tiempo, los desafíos que en el ámbito educativo han de ser superados para potenciar su óptimo aprovechamiento y que están estrechamente relacionados con la formación permanente del profesorado con énfasis en el desarrollo de sus competencias digitales, comunicativas y emocionales, unidas a la utilización de metodologías cada vez más activas para promover el aprendizaje de la diversidad del estudiantado.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

2.1. Características principales de la modalidad en línea

En ese marco tiene lugar el desarrollo y fortalecimiento de la oferta académica de las carreras en línea, en las que, de acuerdo con la normativa vigente, todos los componentes del aprendizaje están mediados por el uso de tecnologías interactivas multimedia que se aplican en ambientes virtuales de aprendizaje.

Al respecto, cabe resaltar que la modalidad en línea u online, que se fundamenta en un cuidadoso diseño instruccional, tiene variantes en su forma de ser presentada: Puede ser presencial síncrona por medio de dispositivos digitales, (que es lo que la mayoría de las universidades e instituciones educativas realizan) con un profesor que se conecta al mismo tiempo e imparte su clase por Zoom, MEET, o cualquier otra solución y está la no presencial asíncrona, donde lo importante es el contenido que se le presenta a los estudiantes en el ambiente virtual de aprendizaje, video clases grabadas en estudio de grabación con edición profesional. En esta variante, lo importante es el contenido de las materias y las videoclases, que ha grabado previamente un profesor-autor; aquí el docente pasa a un segundo plano y sus materiales son lo realmente importante. Es una modalidad muy flexible en el tiempo, ya que no hay clases ni hay obligación de asistencia. El intercambio académico es por medio de tutorías semanales.

Esta modalidad tiene una creciente acogida por parte de la comunidad, por su flexibilidad, en particular por el tema del tiempo que le pueden dedicar los alumnos a sus estudios, sin la necesidad de trasladarse para estar presentes en un aula física ni afectar el cumplimiento de sus obligaciones laborales, familiares y personales.

2.2. La educación en línea no es sinónimo de ausencia

La educación en línea se desarrolla en ambientes de aprendizaje, comprendidos como espacios complejos, estructurados y diversos que impactan con mayor o menor intensidad en el desarrollo del aprendizaje, implica la construcción de un espacio de interacción y construcción compartida de aprendizajes y saberes (Bravo-Osorio, León, Castiblanco y Alfonso, 2018) para lo cual se utilizan diversas metodologías, incluidas las de orientación constructivista, basadas en el carácter activo de los estudiantes durante las actividades académicas, en la aplicación de metodologías para el aprendizaje autónomo apoyadas en el aula invertida, la lectura crítica y reflexiva y en el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo y la acción colaborativa.

Las potencialidades para el aprendizaje de los ambientes de aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones permiten a los futuros profesionales aplicar herramientas digitales para el establecimiento de nuevas formas de interacción entre los estudiantes y los docentes, optimizar la búsqueda, obtención, almacenamiento, presentación y el intercambio de información, todo lo cual potencia las posibilidades de los ambientes virtuales para el aprendizaje de los futuros profesionales en el tratamiento de los complejos temas propios de su área de competencia.

Desde esa perspectiva cabe resaltar que, el hecho de no acudir a un aula física no debe interpretarse como sinónimo de ausencia en la educación en línea, en la que existen diversas formas de presencia y participación que son las que terminan por dar sentido a la virtualidad. Entre ellas se destaca la presencia social (Pelz, 2010), que se manifiesta cuando los estudiantes en línea se convierten en una comunidad de aprendizaje, conformada por alumnos reales, con sus particularidades individuales, que se proyectan en ese escenario con el fin de alcanzar determinadas metas personales y profesionales.

La referida presencia social se expresa en tres formas fundamentales, vinculadas con la afectividad, la interacción y la cohesión (Pelz, 2010). Precisamente, la presente ponencia coloca su centro de atención en la afectividad y la interactividad en los ambientes virtuales de aprendizaje en nuestro Instituto.

2.3. La modalidad en línea, el desafío de la afectividad

Este apartado toma como punto de partida la idea de las ventajas de la educación en línea no se han de limitar a su flexibilidad de tiempo, a la utilización de plataformas tecnológicas que acercan la universidad a la casa, a la utilización de diversas tecnologías educativas que den soporte a numerosas materias en la entrega de un contenido mejor presentado, etc., pues lo decisivo es que todo ello se refleje en un mejor aprendizaje de la diversidad del estudiantado, en la formación de profesionales competentes con un alto compromiso, con responsabilidad social y ambiental, con elevados valores éticos y el desarrollo de competencias emocionales que les permitan estar a la altura de los retos que la sociedad plantea.

Al hilo de lo señalado, parece evidente el desafío al que, desde el punto de vista de la afectividad, se enfrenta la educación en línea en la que la comunicación transcurre fundamentalmente mediante textos, lo que, como precisan Quiñonez Pech, Zapata González y Canto Herrera (2018, 3): Impone una serie de restricciones —ausencia de contacto visual, gestos, señales de aprobación y de alguna voz o ruido, entre otros— que, junto con la no coincidencia espacio temporal, pueden producir cierta sensación de soledad y disminuir su capacidad de establecer relaciones

interpersonales, todo lo cual dificulta que se produzca un diálogo abierto que apoye y promueva su desempeño académico.

En ese contexto, en el Instituto Superior Universitario de Formación se desarrollan diversas estrategias dirigidas al logro de la afectividad en los ambientes virtuales de aprendizaje, entre las que se destacan las siguientes:

a. Capacitación y auto preparación del profesorado

Uno de los componentes de esta estrategia es la planificación y realización de capacitaciones referidas al desarrollo de las competencias emocionales y digitales del profesorado, con énfasis en la utilización de los foros, el chat, las videollamadas, los podcast y las notas de voz, entre otros recursos, dirigidos al logro de una mayor cercanía afectiva con los estudiantes. A su vez, se le presta particular atención a la labor del docente en las tutorías en línea, al manejo del tono y la intensidad de la voz, al uso del lenguaje, a la promoción del diálogo y de los intercambios, a la generación de condiciones para que los estudiantes sientan confianza y desarrollen la capacidad de reconocer y celebrar los éxitos propios y los de sus compañeros.

La aspiración es lograr contar con profesores que puedan ser considerados, según Estrada (2014) como docentes afectivos, que se conviertan en fuentes de inspiración, optimismo y motivación para sus estudiantes, que cuenten con el carisma, la amabilidad, la serenidad, el liderazgo y la capacidad de comprensión requeridas para una modalidad en la que la presencia afectiva se convierte en uno de los pilares para su exitoso desarrollo.

b. Acompañamiento metodológico a los docentes tutores

Como parte del seguimiento académico y del acompañamiento a los docentes se realiza la orientación y el intercambio con los profesores tutores, con quienes se trabaja en el uso de distintos medios y recursos para la expresión de estados de ánimo, sentimientos y emociones durante las tutorías. Al respecto, la utilización de emoticones resulta de mucha utilidad, contribuyendo a la generación y mantenimiento de un clima emocional positivo para un mejor aprendizaje.

Del mismo modo, se desarrollan dinámicas dirigidas al logro de una retroalimentación efectiva durante el proceso de trabajo de la modalidad en línea, lo que implica promover la formulación de preguntas y dudas por parte de los estudiantes al docente tutor, las que deberán ser respondidas de manera adecuada y oportuna.

c. Fortalecimiento del Centro de Acompañamiento Estudiantil

En el marco de la etapa más compleja de la pandemia se decidió la creación del Centro de Acompañamiento Estudiantil (CAE), que con el crecimiento de la modalidad en línea se ha empezado a convertir en un pilar para su desarrollo. Su aporte en el conocimiento de las necesidades de los estudiantes, en la generación de vínculos de confianza y empatía con cada grupo y con sus alumnos y en el establecimiento de los mecanismos de interacción con los diferentes Departamentos de la institución ha sido de mucha utilidad para la atención y canalización de las respuestas a las inquietudes, solicitudes e intereses del estudiantado.

Hoy es posible afirmar que el CAE está en capacidad de garantizar el cumplimiento de las exigencias del modelo de evaluación externa 2024 con fines de acreditación (CACES, 2021) , priorizando, en el caso de los estudiantes de la modalidad en línea, la realización de acciones dirigidas a:

— Orientar a los estudiantes en relación con las características de la institución y de la modalidad, brindándoles el acompañamiento necesario para el logro de los objetivos previstos como parte de una comunidad virtual de aprendizaje.

- Desarrollar el seguimiento a los estudiantes, considerando sus necesidades, situación socioeconómica y otras condiciones que puedan afectar su desempeño académico y personal.
- Promover el desarrollo integral de los estudiantes estimulando su participación en actividades de formación complementaria y de otro tipo que contribuyan a la elevación de su motivación y al enriquecimiento general de su desarrollo.

3. MONITOREO DEL NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA MODALIDAD, DESDE UNA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA

Mediante la aplicación de encuestas, el intercambio virtual con grupos de estudiantes, las valoraciones de las tutorías individuales y colectivas en línea y la atención a los requerimientos de los estudiantes, se mantiene un monitoreo de su nivel de satisfacción

Ello, se constituye en un valioso canal de retroalimentación para la adopción de las medidas que puedan ser requeridas para el mejoramiento continuo de la calidad de nuestra oferta académica en línea.

De esta manera, conocer el nivel de satisfacción sobre los materiales didácticos permite corregir, renovar y mejorar los mismos, a medida que avanzan los grupos en sus niveles de estudio.

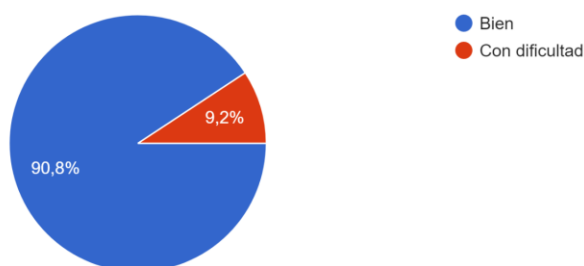
En el caso de las videoclases, es indispensable conocer la calidad de las mismas, pensando siempre en las personas con discapacidad auditiva y la activación de los subtítulos como ayuda, así como comprender la forma de aprendizaje, y cuáles de los recursos, son los más empleados y valorados.

De acuerdo a estas premisas, las respuestas a los cuestionarios aplicados sobre satisfacción del servicio reflejan, entre otros, los siguientes resultados:

a. Calidad de la visualización y audición de las videoclases:

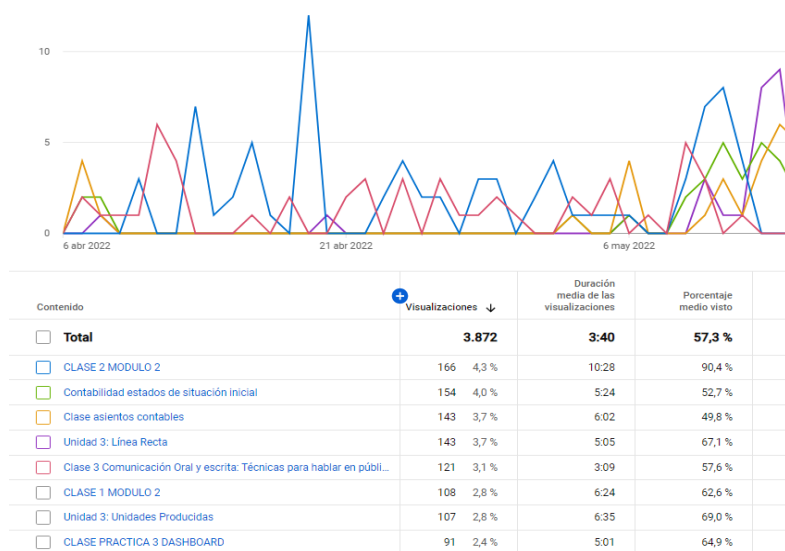
Gráfico 4: Las video clases las recibo y escucho.

Las video clases las recibo y escucho
292 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2022)

Gráfico 5: Calidad de la visualización y audición de las videoclases



Fuente: Elaboración propia (2022)

Gráfico 6: Momentos Clave de retención de la audiencia.

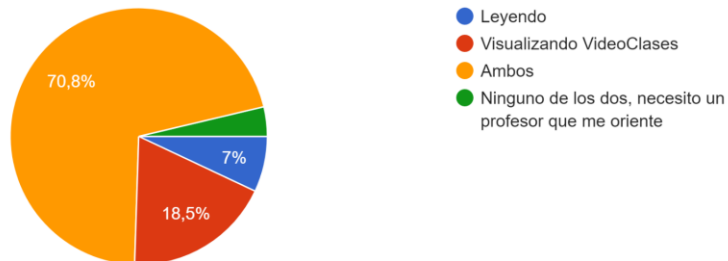


Fuente: Elaboración propia (2022)

b. Canales de preferencia para un mejor aprendizaje

Gráfico 7: Aprendo y comprendo mejor.

Aprendo y comprendo mejor
243 respuestas

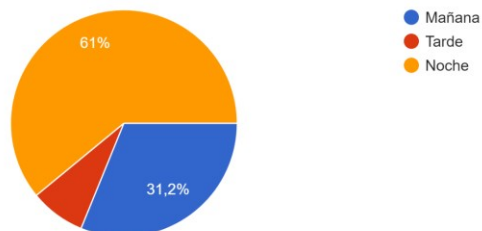


Fuente: Elaboración propia (2022)

c. Horario de estudio

Gráfico 8: Mi mejor horario de estudio es.

Mi mejor horario de estudio es
292 respuestas

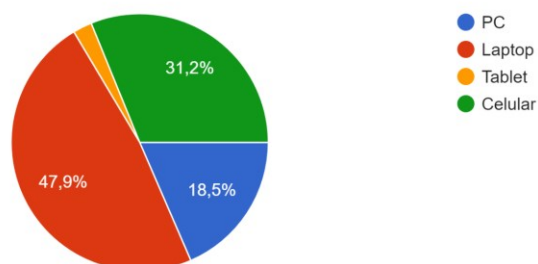


Fuente: Elaboración propia

d. Tecnologías de la información que tienen a su alcance.

Gráfico 9: Para mis clases dispongo de.

Para mis clases dispongo de
292 respuestas



Fuente: Elaboración propia. (2022)

Los diferentes instrumentos y sus resultados, revelan el alto nivel de satisfacción de los estudiantes con la modalidad, aunque no obvian hacer referencia a ciertos aspectos a los que, en su opinión, se les debería prestar una mayor atención, entre los que se incluyen la necesidad de trabajar por disminuir los tiempos de respuesta a los requerimientos de los estudiantes y su interés en que se garantice un seguimiento más personalizado a la situación de cada alumno.

4.LA INTERACTIVIDAD EN LOS AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE.

Todo aprendizaje es el resultado de un proceso interactivo y puede aparecer desde una forma muy simple, a una interacción más avanzada y didáctica, donde no siempre media el factor humano.

Lo que se busca con la interactividad es que el estudiante tome un control de su experiencia de aprendizaje, junto con los recursos didácticos que tiene a su disposición, así, dicho contenido sea más fácil de comprender y retener.

Los recursos didácticos interactivos son diversos elementos auditivos, visuales, gráficos, dentro de un contexto educativo determinado, utilizados con un fin didáctico, que ayude a la retención del conocimiento, estos recursos facilitan el desarrollo de las actividades formativas en la enseñanza. Para (Molina, 2014). “Los Recursos didácticos interactivos facilitan el fortalecimiento del proceso educativo con la finalidad de enaltecer la calidad educativa con trabajos pedagógicos”.

Y por otra parte “Los recursos didácticos son aquellos materiales tangibles y manipulables por el estudiante, estos materiales motivan en el proceso de aprendizaje, pueden utilizarse una y otra vez muchas veces con diversos propósitos (Hernández, 2012) ”

Sin estos recursos las clases serían más monótonas y aburridas.

La interactividad juega varios papeles, como define (García y Cruz, 2014)

a)Función motivadora: despierta el interés por el tema o asignatura para mantener la atención durante el proceso de estudio.

b)Función facilitadora: Expone términos claros que ubican la exposición de los estudiantes.

c)Función de orientación y diálogo: Fomenta la capacidad de organización y estudio

d)Función evaluadora: realiza en el estudiante una revisión general de lo aprendido para luego evaluar con el fin de estimular una deliberación sobre su adecuado aprendizaje.

Definir los niveles de interacción puede ser complejo y no existe un estándar fijo para definir los niveles de interactividad, pero lo que hoy se denomina como industria del elearning, se trabaja con 4 niveles.

-Nivel 1: Interacción pasiva: el estudiante es receptor de información, interacción pasiva, navegación lineal, texto e imágenes estáticas, fotos y gráficos simples.

-Nivel 2: Aquí ya aparecen elementos multimedia: videos y narración en off, transiciones simples, evaluaciones de arrastrar y soltar, emparejamiento, etc.

-Nivel 3: Interacción compleja: aprendizaje personalizado, escenarios, simulaciones, videos, avatars, evaluaciones con retroalimentación, preguntas ramificadas.

-Nivel 4: Interacción en tiempo real, contiene los demás niveles, incorpora tecnologías emergentes (IA, VR, RA, Metaverso), gamificación, avatars, videos interactivos.

En este caso en particular, se disponía de una baja interactividad, tipo Nivel 1, en la que el estudiante sólo interactuaba con el ambiente virtual y en los horarios de tutorías, más no siempre con los elementos didácticos.

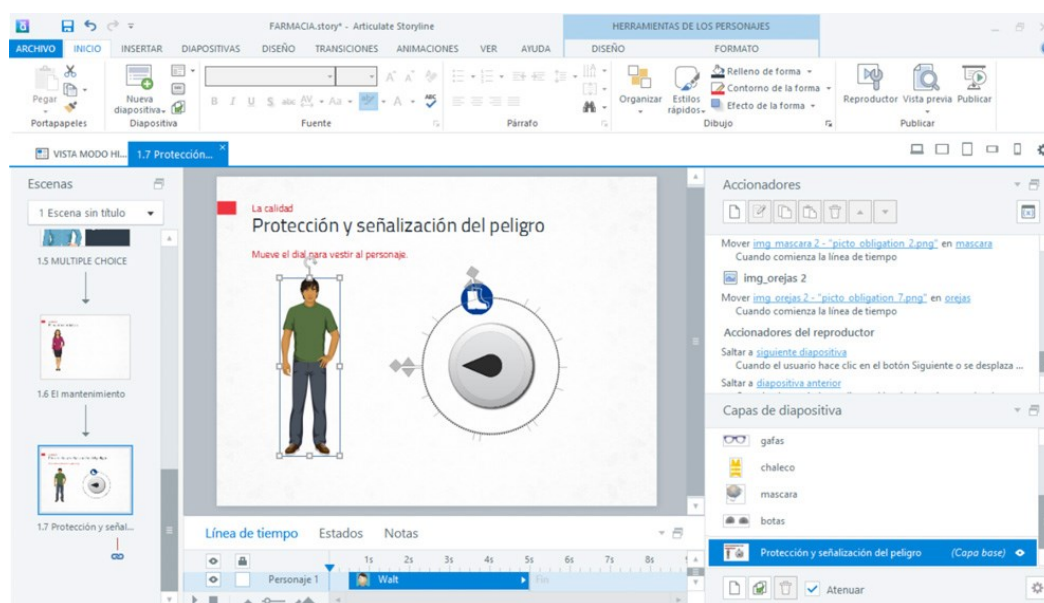
Con la identificación y apoyo de las TAC más recientes, se está migrando paulatinamente a un tipo de interacción más avanzada, pasando del Nivel 1 al 2, adentrándonos en el Nivel 3.

4.1. Empleo de la suite Articulate 360

Se constituye en una herramienta de autoría, en la creación de contenido interactivo y responsive, adaptable a todo tipo de dispositivo, así como escenarios, avatars y simulaciones del mundo real que pueden ser aplicados a diversas materias.

Incorpora Storyline 360, Rise 360, Studio 360, Peek, Replay 360, Content Library 360, Review 360 y Articulate 360 Training. Además de contar con la comunidad de profesionales de elearning más grande el mundo.

Figura 1: Contenido 360



Fuente: Elaboración Propia (2022)

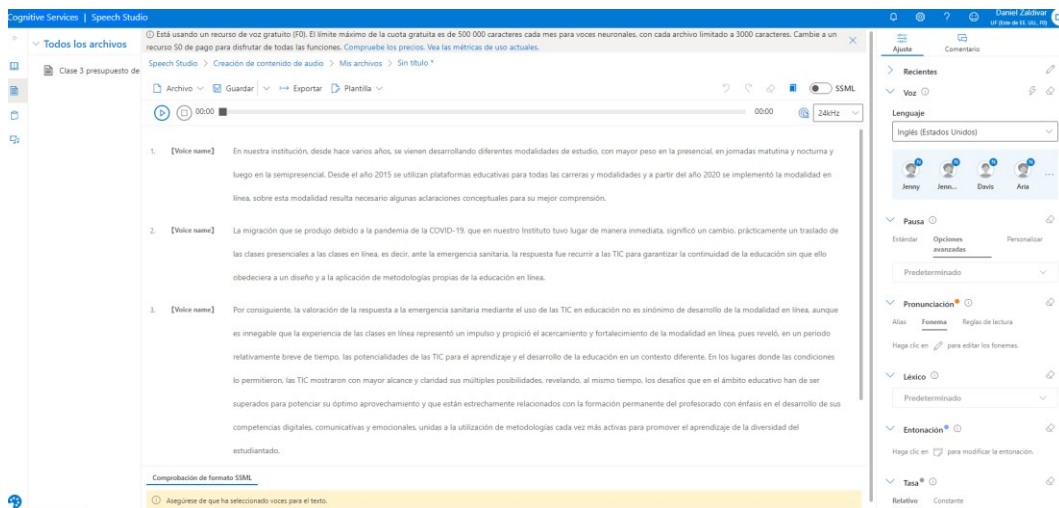
4.2. Creación de voces artificiales con inteligencia artificial por medio de Speechelo

En el mismo se pueden crear diversidad de voces en tonos amigables, cálidos, con excelente dicción, entonación que favorezca la asimilación de una forma amena.

4.3. Pruebas con Cognitive Service de Microsoft Azure

Otorgan la posibilidad de crear voces neuronales personificadas, clones de voces reales de los docentes.

Figura 2: Creación Voces.



Fuente: Elaboración Propia (2022)

4.4. Edición en línea con Wevideo

aplicación online que nos permite realizar ediciones de vídeos, directamente de forma colaborativa desde un navegador, sin descargas, consumo de recursos ni renderizaciones en el ordenador, todo ello desde la nube y sin necesidad de un hardware potente. Muy útil para que los docentes creen sus propios materiales audiovisuales, así como para los estudiantes hagan sus propias creaciones, tanto grupales como individuales.

Actualmente disponemos de un simulador 3D para una carrera muy específica, pero la participación en eventos educativos con empresas como AWS, a futuro se puede plantear la posibilidad del uso de laboratorios plenamente virtuales, que favorezca la accesibilidad a estudiantes que no dispongan de la tecnología necesaria, así como el uso de chatbots basados en IA en la atención a estudiantes.

5. CONCLUSIONES

El principio pedagógico de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo adquiere en la modalidad en línea una particular connotación que, entre otros aspectos, se ha de expresar en la interactividad y en la afectividad, que son dos de las formas fundamentales mediante las cuales la presencia social dota de sentido al ambiente virtual de aprendizaje.

La experiencia que se desarrolla en el Instituto Superior Universitario de Formación revela la importancia de promover la aplicación de diferentes estrategias para el mejor funcionamiento de la modalidad en línea que, como se argumenta en el artículo, no se corresponde, por su naturaleza y características, con las clases en línea a las que fue indispensable migrar durante las primeras etapas de la pandemia del COVID-19.

No obstante, vale subrayar que, sin negar el valioso aporte de todas las TAC's que existen para favorecer la interactividad y la afectividad, el factor humano sigue siendo fundamental en las estrategias de comunicación y trato con el alumnado. La emotividad y afecto son necesarios en las relaciones humanas, aunque medie la tecnología.

Capítulo 3

LAS VIDEO CLASES PARA EL APRENDIZAJE EN LÍNEA EN EL INSTITUTO SUPERIOR UNIVERSITARIO DE FORMACIÓN DE GUAYAQUIL DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

Autores:

*Rafael Félix Bell Rodríguez
Daniel Austin Zaldívar Almarales*

1.INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, en reiteradas ocasiones, diversos congresos, seminarios y conferencias se hicieron eco de la necesidad e importancia de la aplicación de políticas y estrategias en el ámbito educativo que condujeran a una mayor aplicación de las posibilidades de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) como uno de los aspectos clave que, unido a la formación permanente del profesorado con énfasis en el desarrollo de sus competencias digitales, comunicativas y emocionales junto a la utilización de metodologías cada vez más activas, está llamado a impactar favorablemente en la elevación de la calidad de la educación con su consecuente reflejo en un mejor aprendizaje de la diversidad del estudiantado.

En ese contexto, dependiendo de la realidad económica, social y educativa de cada país y región, se produjeron y continúan produciéndose importantes avances en la integración de las TIC en la educación, con asimetrías derivadas de los factores antes esbozados, que repercuten directamente en las posibilidades de acceso a las herramientas tecnológicas y a sus múltiples aplicaciones.

Aun así, resulta incuestionable, como señala Hernández (2017, 332), “la importancia y creciente perspectiva de la tecnología, lo que fomentaría un aprendizaje social y colaborativo, con una vertiente capaz de generar una vinculación de una educación transformadora y adaptable a las sociedades actuales”.

Sin embargo, queda todavía camino por recorrer en el logro de tan loable aspiración que, con la llegada de la pandemia del COVID-19 adquirió una mayor connotación pues las TIC se convirtieron en el principal soporte para garantizar la continuidad de las actividades educativas en medio de una situación inédita para toda la sociedad, incluidos los docentes, los estudiantes y sus familias.

Justamente en el entorno de la pandemia las TIC mostraron con mayor alcance y claridad sus múltiples posibilidades, revelando, al mismo tiempo, los desafíos que en el ámbito educativo han de ser superados para potenciar su óptimo aprovechamiento. Al respecto, Gargallo (2018, 325) precisa que “es necesario complementar la implantación de las TIC con una estrategia global e integra-dora que aporte coherencia entre los aspectos puramente tecnológicos y los modelos educativos, para alcanzar resultados superiores”.

Desde esa perspectiva parece evidente la necesidad de abordar con un enfoque interdisciplinario la aplicación de las TIC en el ámbito educativo y en especial en el diseño instruccional para el aprendizaje en línea, que como se comprende, no puede limitarse únicamente a aspectos tecnológicos y puramente didáctico-metodológicos (Vinueza y Gallardo, 2017).

Por consiguiente, el diseño instruccional ha de convertirse en una verdadera guía para promover el aprendizaje de los estudiantes, evitando, al mismo tiempo, que su comprensión se reduzca a su identificación con la presentación de contenidos con ayuda de las TIC (Londoño, 2011).

En ese marco un lugar especial lo ocupan las video clases producidas como parte del diseño instruccional para el aprendizaje en línea y en cuya realización han de ser considerados de manera interrelacionada y coherente, aspectos concernientes a las tecnologías, la pedagogía, la didáctica, la psicología y la comunicación, entre otras áreas del saber, que evidencian la necesidad y potencialidades del enfoque interdisciplinario en el diseño instruccional para el aprendizaje en línea.

A la luz de lo hasta aquí planteado, el objetivo de este artículo es exponer algunas de las principales connotaciones de la aplicación del enfoque interdisciplinario para la concepción, producción audiovisual y utilización de las video clases como componente del diseño instruccional para la promoción del aprendizaje en línea de los estudiantes del Instituto Superior Universitario de Formación.

2. DESARROLLO

2.1.Carácter interdisciplinario de las video clases

En la actualidad, como subraya Marcu (2007), al enfoque interdisciplinario se le concede un papel crucial en la educación derivado de sus posibilidades para generar nuevos conocimientos y recursos, además de promover la asociación, la interacción, la transferencia de conocimientos y el diseño de aplicaciones capaces de contribuir a la solución de los complejos problemas a los que el mundo se enfrenta.

Al hilo de lo señalado cabe apuntar la naturaleza interdisciplinaria que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje, cuyas características, unidas a los factores que en el mismo intervienen, junto con la complejidad de las relaciones y contextos en los que se desarrolla, hacen indispensable su abordaje desde nuevas perspectivas en las que se integren e interrelacionen los aportes de diferentes disciplinas.

En ese sentido, la concepción y producción de las video clases como componente del diseño instruccional para el aprendizaje en línea se asumen desde un enfoque interdisciplinario, en el que se integran, de acuerdo con Gértrudix, Rajas, Barrera, Bastida y Soto (2017, 293) “tres perspectivas complementarias: la tecnológica, la narrativo-estética y la didáctica”.

Por su parte Varela (2016, 27) concentra su atención en la interrelación entre educación y comunicación, destacando entre las variables a considerar para la elaboración de video clases, las siguientes:

-La relación emisor <-> receptor (audiencias)

-El proceso o forma de captar las audiencias

-La construcción del mensaje enfocado en el lenguaje a utilizar (tanto verbal como no verbal) y en especial en el lenguaje audiovisual en el que se destacan la interactividad e intencionalidad.

-Los instrumentos y recursos utilizados para el dominio y construcción del mensaje en espacios dentro del contexto sociocultural de participación y colaboración.

Las aproximaciones esbozadas ilustran la esencia interdisciplinaria de las video clases, cuya elaboración y utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje plantea nuevos desafíos para los docentes vinculados con el dominio de las tecnologías, con sus competencias para enfrentar los retos de la producción audiovisual y con sus competencias comunicativas, didácticas y emocionales, que constituyen el punto de partida para garantizar que las video clases se conviertan en un recurso muy valioso para el aprendizaje en línea.

2.2.El profesorado ante los desafíos de la elaboración de las video clases

En consonancia con lo antes expuesto, se hace evidente la necesidad de que los docentes que en calidad de autores asumen el desafío de elaborar las video clases para la modalidad en línea, enfoquen su labor desde una perspectiva interdisciplinaria que les permita integrar en su accionar los aportes de distintas disciplinas para el logro de un producto audiovisual de calidad, que favorezca el aprendizaje y el dominio de las competencias previstas en el perfil de egreso de cada carrera, que también son una configuración de carácter interdisciplinario.

Se trata de un profundo cambio de perspectiva que ha de operarse en los docentes que se disponen a asumir el rol de autores de las video clases, quienes, en su inmensa mayoría, son el fruto de la educación presencial, altamente especializada en las distintas asignaturas y áreas del conocimiento y su experiencia profesional está también arraigada a los salones de clases, a las aulas y a la riqueza

del contacto directo, con determinados márgenes para la improvisación y el aprovechamiento de las potencialidades que para el aprendizaje brindan las diversas situaciones que se suceden en la interacción que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consiguientemente, en los momentos actuales y en particular en la modalidad en línea, el profesorado se encuentra ante una nueva realidad, en un escenario diferente y muy exigente, que demanda, como apuntan Llera, Zabalza, Peña, Usón, Martínez y Romeo (2018, 318):

Una preparación diferente a la de una clase en vivo. En primer lugar, hay que decidir si hablar desde un script o libremente. En el primer caso, debe de sonar como cuando se habla, por lo que hay que comprobarlo leyendo en voz alta mientras se desarrolla. Con cualquiera de las dos opciones, se debe de ensayar con anterioridad a la grabación para que las palabras sean correctas y suenen naturales. El tono debe de ser confiado y optimista, no agresivo, cansado, impaciente o aburrido. El momento de la grabación debe de elegirse con cuidado, evitando momentos en los que la voz aparezca cansada.

En síntesis, es indispensable garantizar un riguroso proceso de preparación para la elaboración de la video clase que desde el punto de vista didáctico debe condensar en un tiempo breve, no mayor de 5-7 minutos, la esencialidad de los contenidos, revelando sus nexos con otras materias y su aporte a la formación integral de los nuevos profesionales que la sociedad requiere.

Como parte de la referida preparación es muy importante que los docentes realicen determinadas pruebas o ensayos antes de la grabación, lo que les permite constatar y controlar el tiempo de duración, así como el dominio de los modos y recursos expresivos para una mejor comunicación de los contenidos.

La aspiración es lograr que, como señalan Jiménez, Cabrera, Baho y Vásquez, R. (2022, 21) la videoclase se convierta:

En un espacio didáctico que utiliza como soporte una plataforma virtual para que varias personas participen en tiempo real y remota de una experiencia de aprendizaje, enseñanza e innovación, convirtiéndose un recurso que podemos utilizar los docentes para mejorar nuestra relación con los estudiantes en cuanto a la forma de llegar con los conocimientos en un aprendizaje cooperativo.

3. CONCLUSIONES

La aplicación del enfoque interdisciplinario para la concepción, producción audiovisual y utilización de las video clases resulta de vital importancia para que este componente del diseño instruccional se convierta en un elemento clave que, de conjunto con el resto de los recursos, metodologías y experiencias que conforman el referido diseño, logre su objetivo de contribuir a la promoción del aprendizaje en línea de los estudiantes del Instituto Superior Universitario de Formación.

La materialización de este presupuesto establece nuevos y crecientes retos para el profesorado, que, a partir del dominio profundo de los contenidos de las diversas materias y sus interconexiones, está llamado a condensar en las video clases los aspectos esenciales para, luego de una cuidadosa preparación, comunicarlos de una manera amena, con naturalidad y cordialidad, propiciando, mediante el planteamiento de preguntas y reflexiones, el desarrollo del pensamiento crítico, la curiosidad y el interés de los estudiantes por aprender.

Capítulo 4

Educación Superior Inclusiva, pilar para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Autores (as):

*Rafael Félix Bell Rodríguez
Irma Iluminada Orozco Fernández
Belinda Marta Lema Cachinell*

1.INTRODUCCIÓN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fueron adoptados en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas con la finalidad de lograr el equilibrio de la sostenibilidad social, económica y ambiental y la eliminación de la discriminación y la desigualdad en todos los contextos. Su cumplimiento depende de un proceso de creación de variadas condiciones que garanticen la calidad de vida con equidad y justicia, colocando en las futuras generaciones uno de sus centros de atención prioritaria.

En ese marco, las Instituciones de Educación Superior (IES) están llamadas a ofrecer importantes resultados académicos e investigativos que fortalezcan la posición social de sostenibilidad del desarrollo, lo cual se refleja en la proyección de la igualdad de género en todas sus manifestaciones, la búsqueda de recursos, alternativas y la actualización sistemática de los conocimientos para garantizar la formación de los profesionales que la transformación que la sociedad demanda. Como parte de todo este proceso se aborda la educación inclusiva como un eje transversal y principio que se pone de manifiesto en las distintas esferas del proceso pedagógico.

En este sentido, es posible aseverar que el desarrollo sostenible depende de la implicación de toda la sociedad como “medio ambiente humano”. En particular, las personas con discapacidad y la educación inclusiva son parte de este proyecto de equilibrio social que, como reflejo de los compromisos sociales, convocan a la participación, de manera íntegra, de los distintos representantes de la diversidad de la población en todas sus expresiones, en la búsqueda de la igualdad de oportunidades mediante la atención, apoyo y control del cumplimiento de los derechos de todas y todos, incluidas las personas con discapacidad.

Estos preceptos son necesarios para lograr las transformaciones en la Educación Superior con carácter inclusivo pues se requiere de profesores y estudiantes preparados para hacerla posible, no solo en carreras de perfil educativo sino en todas las carreras como una importante premisa para el enfrentamiento y la superación de las barreras que obstaculizan la inclusión.

Desde estas consideraciones se presentan algunas reflexiones, derivadas de la consulta bibliográfica realizada y del análisis de las experiencias del Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial (UF) de Guayaquil, Ecuador, en relación con algunas de las principales barreras a superar y apoyos a implementar para contribuir al logro de una educación superior inclusiva, con énfasis en los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en el proceso de formación de nuevos tecnólogos.

2. DESARROLLO

2.1.Educación Superior Inclusiva, modelo y estrategia para el logro de los ODS

El documento titulado “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)”, aprobado por la ONU, constituye una brújula con capacidad para guiar la transformación que la civilización humana no puede seguir posponiendo si en realidad aspira a garantizar su propia existencia en respetuosa y armónica interacción con el medio ambiente.

En línea con lo señalado, los 17 ODS, cuyo cumplimiento presupone el logro de 169 metas y la consecución de 231 indicadores, parten de una visión integral e indivisible y en su esencia convocan al compromiso para transformar la manera en la que se comprende el desarrollo para colocarla en una nueva perspectiva, en la que se respete el medio ambiente y se le conceda una real prioridad al logro de la igualdad y al enaltecimiento de la dignidad humana.

En el logro de tan alta aspiración, la educación está llamada a convertirse en un modelo y al mismo tiempo en una estrategia que contribuya al cumplimiento de los ODS. Al respecto, resulta

incuestionable la capacidad de la educación superior inclusiva para ofrecer un modelo del tipo de sociedad que se necesita edificar, a partir de la formación con enfoque inclusivo de profesionales con responsabilidad social y ambiental, con capacidad para convertirse en agentes del cambio que la sociedad demanda

Derivado de ello, la educación superior inclusiva constituye una estrategia para la elevación del nivel de conciencia de la sociedad en torno a los enormes desafíos a los que se enfrenta el mundo actual, lo que exige una plena articulación de la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad en función de contribuir a una interacción social verdaderamente transformadora, que promueva la equidad y el bienestar para todos.

Por consiguiente, como precisan García-Arce, Pérez-Ramírez y Gutiérrez Barba (2021, 2):

La educación es un ODS y a la vez, una estrategia esencial para hacer consciente a la sociedad, con el objetivo de preservar la naturaleza y generar propuestas que ayuden a la población a satisfacer sus necesidades y a mejorar su calidad de vida.

En ese contexto, se requiere avanzar en la aplicación de la educación superior inclusiva que, por su naturaleza, carácter humano y transformador, encierra grandes potencialidades para, en cada IES, propiciar la concreción de estrategias y acciones que permitan eliminar las barreras y maximizar de manera oportuna los apoyos, precisando las responsabilidades de todos y cada uno de los factores implicados en este proceso, lo que al mismo tiempo, pondrá en evidencia que sus aspiraciones, al igual que el logro de los ODS, pueden pasar de la proclamación a la materialización en la realidad en distintos niveles y expresiones.

2.2.Desafíos de la Educación Superior Inclusiva

La comprensión y la práctica de la educación inclusiva es abordada desde diversas perspectivas y modelos, cada uno de los cuales resalta determinados enfoques filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociales, culturales y de derechos. En ese marco, y en estrecha relación con las posturas y posiciones que se adopten, hoy es indispensable colocar el énfasis en el reconocimiento de la importancia de la ética y de los valores como una cuestión clave en el abordaje e implementación de una educación de calidad para todas y todos.

En un mundo en el que, el uso activo de las tecnologías y su indetenible avance en ocasiones se anticipa a la comprensión ética y axiológica de sus implicaciones, donde la aspiración de la universalización del uso de las tecnologías en muchos lugares contrasta dramáticamente con la realidad del acceso para toda la población, generando el surgimiento de nuevas brechas y barreras para la inclusión, resulta vital colocar la formación y el fomento de los valores como pilares de las políticas y estrategias que garanticen el desarrollo de una sociedad que se piense para todos y en la que, sin exclusiones, se pueda cultivar el logro del bienestar y el alcance de una mejor calidad de vida para toda la población.

Al respecto, es importante tener conciencia acerca de que, como precisan Echeita y Navarro (2014, p. 143) “Si nuestro modo de vivir actual se prolonga sin control y hace nuestro planeta insostenible, el debate sobre “la inclusión” dejará de tener sentido, pues no habrá un mundo en el cual poder vivir y participar con equidad”.

En línea con lo señalado, para la transformación de nuestro modo de vivir y la elevación del nivel de conciencia en torno a los graves desafíos a los que la humanidad y el planeta del que formamos parte se enfrenta, es vital el aporte de la educación superior tanto desde el punto de vista de sus contribuciones académicas e investigativas como en su condición de modelo palpable del tipo de sociedad que requerimos construir que se ha de distinguir por su carácter sustentable e inclusivo.

En ese sentido, la educación inclusiva representa un desafío al que la educación superior se está enfrentando y para cuya superación es necesario avanzar en distintas direcciones de sus procesos sustantivos que, en el caso de la docencia, implica acometer transformaciones pedagógicas, didácticas y metodológicas que permitan superar barreras que, por ejemplo, a nivel metodológico se manifiestan en:

- Homogeneidad de las metodologías en relación con la diversidad del estudiantado.*
- Las metodologías que se utilizan para enseñar no siempre responden a los requerimientos de los estudiantes para su mejor aprendizaje.*
- Carácter poco flexible de ciertas metodologías y tareas.*
- Énfasis en el logro de objetivos de tipo intelectual.*

A nivel didáctico, algunas de las principales barreras que se aprecian están asociadas con la evaluación y se expresan en:

- Aplicación de evaluaciones idénticas para una gran variedad de estudiantes.*
- Utilización de los resultados de la evaluación con fines comparativos.*
- Poca consideración del rendimiento académico relativo de cada estudiante en la evaluación y en sus resultados.*
- Concentración de la atención en la evaluación del componente intelectual de los contenidos de aprendizaje.*

Entre los denominadores comunes de las barreras esbozadas se encuentran componentes que revelan determinadas fisuras desde una perspectiva ética, que luego se reflejan en los modos de actuación didácticos y metodológico, pues la afirmación del reconocimiento de la diversidad, del valor que tiene cada vida humana, del respeto a las diferencias, a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros postulados, no siempre logra ser materializada en las aulas universitarias, que como regla no se mantienen atentas a las particularidades y desigualdades que se presentan entre los estudiantes y se continúan orientando en la supuesta existencia de alumnos promedio con una marcada tendencia a la ponderación de los aspectos intelectuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la luz de lo antes expuesto conviene subrayar que, como precisan Alcalá del Olmo y Gutiérrez Sánchez (2019, p. 62):

Hablar de inclusión en educación es reconocer la importancia de promover valores esenciales y contribuyentes a la creación de un mundo más igualitario, figurando entre estos valores el de la sostenibilidad, lo que permite el establecimiento de estructuras, procedimientos y actividades inclusivas.

En ese marco, en el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional, Administrativa y Comercial (UF) se trabaja con todo el profesorado para el logro de una mejor preparación con la finalidad de promover, de acuerdo con Marsilla y Luján (2019 p. 55) “los tipos correctos de valores y habilidades que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica juntos”.

A este fin ha de contribuir la labor formativa de los futuros tecnólogos en todas las carreras del Instituto, proceso que se ve favorecido por el importante estímulo, la valiosa orientación y referencia que en el tema de la inclusión brinda la carrera de Asistencia en Educación Inclusiva con nivel equivalente a Tecnología Superior, que desde el punto de vista teórico y metodológico se basa en la realidad de la práctica educativa inclusiva ecuatoriana, cuya experiencia demuestra que para el éxito de la educación inclusiva se requiere de la preparación de los docentes, del personal de apoyo y de toda la comunidad educativa. También se asume que en las escuelas inclusivas como institución social no solo se pueden apreciar avances, sino que es probable que aparezcan situaciones negativas asociadas al rechazo de los niños, al temor al fracaso, a la incomodidad en

las relaciones interpersonales o a la sensación de frustración de la familia. Además, será necesario superar diferentes barreras, incluidas las de tipo didáctico con la finalidad de ajustar, desde el punto de vista psicopedagógico, la respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Este escenario hace un llamado a la formación integral del talento humano que sirva de sostén y apoyo a la labor del docente en las instituciones inclusivas con recursos pedagógicos de calidad, que se potencien con el trabajo en equipo y la adecuada utilización de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Unido a ello se establece un diseño curricular que responde a las concepciones científicas más actuales y que integra contenidos pedagógicos, psicológicos, elementos clínicos, habilidades, valores ético profesionales y un sistema de competencias de soporte a la labor del docente para la atención individualizada a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad.

Así, se crean las condiciones que permiten influir, desde los preceptos de la inclusión, en todos los procesos sustantivos que en el Instituto de Formación se desarrollan, considerando también el número importante de estudiantes con discapacidad que se encuentran matriculados en diferentes carreras, lo que fundamenta la necesidad de una mejor preparación de los docentes. Por tanto, la experiencia adquirida por los docentes en la utilización de recursos de aprendizaje como el manejo de herramientas tecnológicas, el entrenamiento en adaptaciones curriculares y su aplicación se extrapolan a la práctica educativa y se establece de forma directa la retroalimentación del proceso formativo para cuyo mejor desarrollo se recurre, entre otros, a los siguientes apoyos.

2.3. Apoyos para la educación superior inclusiva de UF

a) Control y seguimiento sistemático de los estudiantes con discapacidad

En su aspiración de aplicar un modelo interno que permita revelar las condiciones y apoyos requeridos para hacer posible la inclusión, en nuestra IES se mantiene un control y seguimiento sistemático de la situación académica y general de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que requieren diferentes determinados apoyos y una orientación más especializada de sus docentes. En ese empeño, en la carrera Asistencia en Educación Inclusiva, que cuenta entre sus estudiantes con personas sordas, se dispone de los servicios de un intérprete en lengua de señas ecuatoriana, que combina su vida estudiantil con el apoyo para una mejor comunicación entre los estudiantes sordos, el profesor y el grupo. En este contexto cabe resaltar la valiosa contribución que, en relación con la lengua de señas ecuatoriana, incorpora el vigente Reglamento de Régimen Académico, que “podrá ser considerada como segunda lengua y requisito para graduación en las carreras de tercer nivel” (CES, 2022, 17).

Por otra parte, como resultado del seguimiento, que incluye el trabajo y la orientación directa a los docentes, la observación de los estudiantes en distintas actividades, el intercambio con la familia, la interacción con los compañeros del grupo, entre otras acciones, se identifican las necesidades de apoyo y se gestionan las vías para su aseguramiento, considerando los requerimientos que se derivan del acceso y de la participación de estudiantes con diversas discapacidades: física, intelectual, psicosocial y sensorial en diferentes carreras. Estas acciones son monitoreadas por el Centro de Asesoría Pedagógica Inclusiva de la institución, que garantiza la atención psicopedagógica de los estudiantes.

b) Centro de Asesoría Pedagógica Inclusiva (CAPI)

El Centro de Asesoría Pedagógica Inclusiva (CAPI) contribuye al registro, orientación y seguimiento al rendimiento académico y al desarrollo integral de los estudiantes, la orientación metodológica para la atención a las diferencias individuales para docentes y el intercambio sistemático con la familia. Todo este trabajo se complementa con la carrera Asistencia en Educación Inclusiva y cuenta con el servicio de otras entidades como el Centro de Acompañamiento Estudiantil (CAE) y la Unidad de Bienestar Institucional (UBI)

En relación con esta última cabe resaltar su valiosa contribución mediante el desarrollo de campañas dirigidas al fomento de los valores en toda la comunidad educativa entre los que se priorizan el respeto a la diversidad, la solidaridad, la generosidad, el cuidado del medio ambiente, el ahorro junto con la promoción de acciones para la educación emocional y la generación de un clima positivo, un aspecto clave para el logro de la inclusión.

Todo ello en estrecha articulación con lo previsto en el Art. 3 del Reglamento de Régimen Académico que destaca dentro de sus objetivos “promover la diversidad, integralidad, permeabilidad y flexibilidad de los planes curriculares, garantizando la libertad de pensamiento y la centralidad del estudiante en el proceso educativo” (CES, 2022) y para su cumplimiento es necesario que la práctica curricular descansa en bases sólidas de interacción entre la práctica social, la teoría científica y la política educacional.

c. Talleres de Formación Complementaria (TFC)

Como parte de la preparación en educación inclusiva de los estudiantes de todas las carreras se organizan y ejecutan los TFC de Lengua de Señas Ecuatorianas con el objetivo de familiarizar a los docentes y estudiantes de las diferentes carreras con la lengua de señas y su adecuada utilización en la comunicación con estudiantes sordos. Este tipo de taller se extiende a toda la comunidad educativa bajo la dirección de la Unidad de Bienestar Institucional. De igual manera se desarrollan talleres relacionados con las adaptaciones curriculares con estudiantes de las carreras de Asistencia en Educación Inclusiva y Desarrollo Infantil Integral, respectivamente, que incluyen la orientación a los docentes para las adecuaciones a los componentes específicos del currículo en dependencia de las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Del mismo modo, se trabaja en los procesos de investigación y vinculación con la sociedad con un enfoque inclusivo, promoviendo la igualdad de género, la no discriminación, la protección del medio ambiente y la innovación para la transformación social anclada a la responsabilidad y los valores éticos de los nuevos profesionales, llamados a convertirse en agentes de cambio para el fomento de una cultura inclusiva como premisa insoslayable para el logro de los ODS.

3. CONCLUSIONES

El reconocimiento de la educación superior como un factor determinante para el logro de los ODS y de la importancia de la ética y de los valores para la comprensión y la práctica de la educación inclusiva es el punto de partida de este artículo, en el que, a la luz de las experiencias que se aplican en el Instituto Superior Tecnológico de Formación Profesional Administrativa y Comercial, se presentan algunos de los principales apoyos desarrollados para el logro de una educación superior inclusiva como premisa insoslayable para el cumplimiento de los ODS, en particular, los relacionados con el control y seguimiento sistemático de los estudiantes con discapacidad, la labor del Centro de Asesoría Pedagógica Inclusiva para el ajuste de la respuesta educativa a la diversidad del estudiantado, con énfasis en los estudiantes con alguna condición de discapacidad y el desarrollo de talleres de formación complementaria.

En ese contexto, se subraya la importancia del reconocimiento de la indisoluble relación existente entre los ODS y la educación inclusiva, para cuyo logro es indispensable continuar trabajando en la elevación del nivel de preparación de los docentes y en la generación de diversos apoyos que permitan el acceso, la participación y el éxito de todos los estudiantes en su formación profesional, que les ha de permitir desarrollar las competencias previstas en los perfiles de egreso de sus respectivas carreras revelando modos de actuación que se caractericen por su compromiso con la transformación de la sociedad y la protección del medio ambiente bajo la guía de elevados valores éticos.

Capítulo 5

Articulación Investigación - Vinculación como vía para la transformación de la comunidad.

Autores (as):

Jimena Elizabeth Crespo Moncada

Irma Iluminada Orozco Fernández

Rafael Félix Bell Rodríguez

1.INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior en la actualidad se enfrentan a diversos desafíos en su empeño por lograr no solo una educación de calidad, sino también, la generación de espacios enriquecedores para el crecimiento de sus estudiantes y por ende de la sociedad. En la búsqueda de esta cultura de calidad se hace indispensable el logro de un enlace entre los procesos de investigación y la realidad de nuestra comunidad a través de los programas de vinculación.

Considerando a la investigación como uno de los pilares fundamentales, en el desarrollo y formación de los estudiantes de los centros de educación superior. La universidad a través de sus procesos investigativos tiene sin duda una responsabilidad ante la sociedad en su conjunto, ya que esta le exige producir, entre otras cosas, conocimiento científico socialmente válido capaz de generar soluciones creativas en las múltiples áreas de su desarrollo. (Dáher Nader, Panunzio, & Hernández Navarro, 2018)

Con el fin de establecer las bases para generar el conocimiento científico, se consideró necesario incluir el programa de vinculación “La inclusión es una meta posible” de la Fundación “Construyendo Sueños Juntos” de la Parroquia San Alberto Magno - La Aurora. De esta manera, se pretende lograr un acercamiento de los estudiantes del Instituto con los miembros de la comunidad San Antonio Magno.

Para el desarrollo del proyecto se ha centrado la investigación en el grupo de niños y niñas que asisten a la catequesis de primera comunión. Es en estas instancias, donde se imparten clases de manera voluntaria y en muchos casos de forma empírica, en las que con frecuencia algunas de las necesidades educativas especiales (NEE), pasan desapercibidas o son atendidas inadecuadamente.

Los niños y niñas con capacidades diferentes y necesidades educativas especiales, que forman parte de la comunidad en general, que se encuentran cursando su educación inicial y/o primaria, incluso que asisten a cursos educativos, religiosos, entretenimiento, entre otros, se han enfrentado a una dura realidad de nuestro contexto ecuatoriano, al no contar con personas con una formación profesional alineada a la educación inclusiva.

Las políticas educativas han implementado leyes con el fin de fortalecer este cambio, entre las que se incluyen las referidas a las condiciones físicas que conllevan a implementar nuevas medidas para facilitar la movilidad. Sin embargo, es importante que las instituciones de educación superior, a través de la vinculación con la sociedad, se sumen a estas iniciativas con la finalidad de trabajar mancomunadamente en la superación de las diferentes barreras que obstaculizan la inclusión de la población infantil, con el aporte fundamental de la familia y la comunidad que los rodea.

Desarrollar programas de vinculación que contemplen la participación de personas con NEE constituye un desafío pues, en muchos de los casos, es indispensable contar con la experiencia directa, a fin de lograr un trabajo que responda a las necesidades y potencialidades de cada participante. Por tanto, se consideró esencial realizar inicialmente la revisión de las características de los grupos de estudiantes del Instituto tales como nivel de estudios, accesibilidad, tecnología, ubicación geográfica, entre otros.

De esta forma, se analizaron las características de ambas modalidades de estudio tanto semipresencial, como en línea, comprobando que la mayor parte de estudiantes matriculados residen en puntos alejados de la parroquia, lo que les imposibilita movilizarse. Del mismo modo, se analizaron los grupos que conforman la parroquia: catequistas, niños con NEE y sus familias y se determinó que el grupo conformado por niños con NEE recibiría una atención prioritaria de manera presencial.

Con esta investigación se pretende implementar estrategias que permitan el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes con diversas necesidades educativas especiales, mediante el

fortalecimiento de los conocimientos y competencias adquiridas por los estudiantes a través de la articulación de los procesos de investigación y vinculación.

2. DESARROLLO

Generar espacios de aprendizaje, implementar metodologías activas, flexibles e innovadoras, son algunos de los puntos que cada institución educativa contempla con la finalidad de aportar a la sociedad profesionales con habilidades, destrezas y conocimientos que sirvan de base para ingresar a un campo laboral cada vez más competitivo y exigente.

En ese contexto, entre las prioridades de la carrera de Asistencia en Educación Inclusiva con nivel equivalente a Tecnología Superior se encuentra la promoción del desarrollo de una cultura investigativa en todos los miembros de la comunidad educativa, con la intención de que, mediante la práctica y el contacto con la sociedad, los estudiantes logren alcanzar su propio aprendizaje basado en el trabajo directo con personas con NEE y su entorno.

2.1. Educación inclusiva fuera de ambientes tradicionales

La educación inclusiva es un fenómeno actual, que se ha convertido en uno de los objetivos de todas las instituciones educativas, para lo cual existen protocolos y leyes establecidas, a fin de brindar las oportunidades a cada persona con una NEE, comprendiendo la educación inclusiva como un proceso de cambios, análisis y replanteamientos de sistemas educativos. Al respecto, la UNESCO (2005) precisa:

La Educación Inclusiva es un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro del entorno educativo. Esto requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a los niños del grupo de edad correspondiente a todos y con la convicción que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Para lograr una verdadera inclusión es importante generar espacios fuera de los ambientes clásicos de aprendizaje, como son las escuelas o colegios donde es común escuchar que se aplican programas de inclusión en respuesta a las necesidades educativas especiales que se derivan de las condiciones y características que presentan los niños, considerando que, en ocasiones, muchos de los niños con NEE, acuden a diferentes ambientes donde se desconocen las características propias de cada necesidad.

2.2. Vinculación con la comunidad

Atendiendo a esta problemática se planteó la necesidad de incluir la investigación en el proceso de vinculación con la comunidad, como una estrategia que favorezca de manera bilateral a los miembros de la comunidad y a nuestros estudiantes, a partir del análisis de la realidad del entorno de los niños con NEE, a los catequistas que trabajan directamente con los niños de la parroquia y de la definición de la vinculación como el conjunto de procesos sistémicos prácticos, sistematizados, planeados y evaluados continuamente con el propósito de desarrollar proyectos en beneficio de las personas,...donde los elementos académicos, administrativos se interrelacionan con las organizaciones de la comunidad. (León-Vall B., 2019)

Por lo que, en este sentido, uno de los principales objetivos que persigue UF es desarrollar valores y competencias en los futuros egresados que los prepare para enfrentar los retos que se presenten en su campo laboral y por ende, en su vida, con profesionalismo, integridad, creatividad y liderazgo.

3. METODOLOGÍA

Para esta investigación se organiza el estudio científico en la Parroquia San Alberto Magno - La Aurora de la Ciudad de Guayaquil y en particular la Fundación "Construyendo Sueños Juntos" por estudiantes bajo la dirección de docentes de la carrera Asistencia en Educación Inclusiva con nivel equivalente a Tecnología Superior de los Niveles I y IV de las modalidades en línea y semipresencial.

Se diseñó una investigación descriptiva, con la finalidad de conocer la realidad del sector que tras la pandemia no pudo ser atendido adecuadamente, así como para profundizar en el conocimiento sobre las distintas NEE que presentaban los catequistas y padres de familia.

Como resultado del estudio de la problemática para el desarrollo del proyecto se planificó la realización del trabajo en dos etapas. La primera etapa comprende el análisis de las características de los grupos de estudiantes de la carrera de asistencia en Educación Inclusiva, mientras que la segunda etapa comprende el trabajo directo con los miembros de la comunidad (padres, catequistas y niños con NEE).

Para obtener la información necesaria para determinar el plan a realizar en los distintos ámbitos se aplicaron métodos empíricos, tales como:

-Observación: instrumento que cumplió un papel importante para determinar las condiciones del entorno en el cual se desenvuelven los niños y niñas con NEE.

-Entrevista: se aplicó a las familias para identificar las características propias de cada caso.

-Encuesta: permitió determinar el conocimiento sobre las NEE.

También se realizó la aplicación de pruebas informales (matemática y lectura, escritura, redacción) a los niños, niñas con NEE.

4. DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

Para el inicio de la investigación, se realizó el análisis de los sujetos que intervendrán en el desarrollo del trabajo. Mediante los métodos mencionados anteriormente se logró determinar los puntos de partida de cada grupo.

En la tabla que se muestra a continuación, se observan los parámetros que fueron medidos en cada uno de ellos, y que servirán de base para las funciones a realizar.

Tabla 1.

Aplicación de instrumentos para la determinación general de las necesidades

Grupo	Estudiantes de UF	Catequistas	Niños con NEE
Parámetros	Análisis de malla curricular	Evaluación de conocimientos	Aplicación de instrumentos para la determinación general de las necesidades

Fuente: Elaboración propia (2022)

Tras la recopilación y revisión de la información concerniente a los estudiantes de UF, se determinó la necesidad de proveerlos de experiencias vivenciales. Debido a la pandemia del Covid 19 y a la modalidad de ambos grupos se pudo evidenciar que los estudiantes no han trabajado o estado en contacto con personas con NEE, lo que no favorece el desarrollo del indispensable vínculo de la teoría con la práctica.

Con la finalidad de que ambos grupos logren la interacción con los miembros de la comunidad, se estableció que aquellos estudiantes que pertenecen a la modalidad semipresencial, realizaran el contacto directo con los niños y sus familias. Mientras que aquellos estudiantes de la modalidad en línea desarrollarían la capacitación de manera virtual con los catequistas y padres de familia.

Durante el desarrollo de los intercambios se evidenció que los catequistas y familias desconocen las características y estrategias empleadas en cada una de las distintas situaciones y necesidades educativas que presentan los niños, sean estas asociadas o no a una discapacidad.

En general, se pudo observar que existe un fenómeno común entre los niños y niñas con NEE:

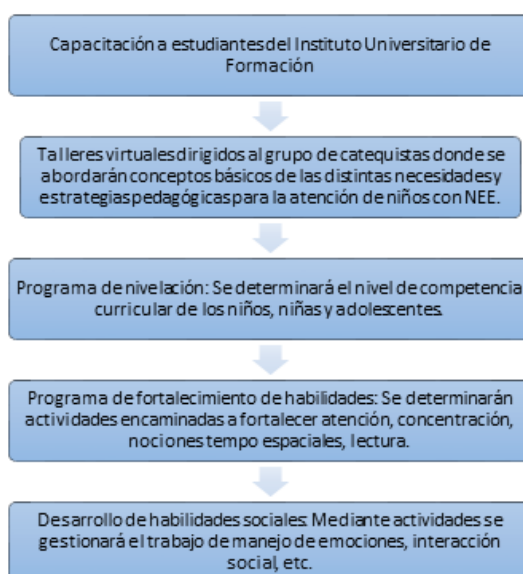
-Los estudiantes no están recibiendo la atención adecuada debido a situaciones económicas o por las mismas dificultades generadas por la propia pandemia.

-El análisis de la situación presentada en cada uno de los hogares visitados indica la necesidad de implementar un proyecto de sensibilización y de fortalecimiento de las habilidades de niños, niñas y adolescentes con NEE.

-En la mayoría de los niños no se dispone de la información requerida para una mejor atención de sus necesidades educativas, que se agravan debido a que las condiciones económicas no son favorables para acceder a una adecuada escolarización y mucho menos a un programa de fortalecimiento de habilidades.

Derivado de este análisis, se diseñó la siguiente estrategia, que incluye diferentes acciones como se refleja en la siguiente ilustración.

Figura 3: Acciones de la estrategia



Fuente: Elaboración propia (2022)

Luego del levantamiento de información del diagnóstico se determinó desarrollar el trabajo en dos fases.

La primera etapa abarca los talleres virtuales dirigidos al grupo de catequistas, en los que se abordarán conceptos básicos de las distintas necesidades y estrategias pedagógicas para la atención de niños con NEE.

-Capacitación a estudiantes: Se impartieron capacitaciones sobre técnicas para la ejecución de talleres, elaboración de material, técnicas lúdicas, información que se complementará con los conocimientos adquiridos.

-Talleres a catequistas y familiares: Con la finalidad de alcanzar el aprendizaje de los miembros de la comunidad, se desarrollaron 6 talleres distribuidos de la siguiente forma:

-Taller de sensibilización "Construyendo mi imagen sobre la diversidad"

-Problemas de aprendizaje y otras situaciones que requieren atención. Las Necesidades Educativas Especiales no asociadas a la discapacidad.

-La discapacidad y sus necesidades.

-Estrategias y metodologías para NEE asociadas a la discapacidad.

-Estrategias y metodologías para NEE no asociadas a la discapacidad.

-"Creación de espacios inclusivos".

Los talleres tenían como finalidad reflexionar acerca de las principales particularidades de las necesidades educativas que se presentan en los niños y las diferentes estrategias de intervención. Un aspecto central de cada taller fue la sensibilización y empatía, mediante técnicas vivenciales y videos dirigidos a que cada participante experimente, en diversas situaciones, las barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad en la vida cotidiana.

La segunda etapa, del proyecto se destinará al desarrollo de programas encaminados al trabajo directo con los niños, niñas y adolescentes con NEE:

-Nivelación: Se determinará el nivel de competencia curricular de los niños, niñas y adolescentes.

-Fortalecimiento de habilidades: Se determinarán actividades encaminadas a fortalecer atención, concentración, nociones espacio-temporales y la lectura.

-Desarrollo de habilidades sociales: Mediante actividades se gestionará el trabajo de manejo de emociones, interacción social, etc.

5. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA

Con la aplicación de la estrategia en el proceso de preparación de los catequistas de la Fundación "Construyendo Sueños Juntos" bajo la guía de los futuros tecnólogos en Asistencia en Educación Inclusiva se logró que los mismos reconozcan la relación indisoluble entre la teoría y la práctica como elemento clave en el proceso de aprendizaje en correspondencia con los conocimientos adquiridos y la extensión del aprendizaje en el campo de la vinculación con la comunidad considerada como,

Conjunto de procesos y prácticas planeados, sistematizados y continuamente evaluados, donde los elementos académicos y administrativos de una IES se relacionan externamente

con otras personas y organizaciones, con el propósito de desarrollar y realizar acciones y proyectos de beneficio mutuo. (Bell, 2017 como se citó en Machucho y López, 2012, p. 12)

También mediante el desarrollo del proyecto de vinculación establecieron acciones encaminadas a responder a las necesidades educativas de las niñas y niños con NEE, así como también las necesidades formativas del grupo de catequistas y de los estudiantes, mediante la participación activa.

El análisis tanto de la situación presentada en cada grupo de estudiantes, catequistas y niños con NEE, reflejó la necesidad de implementar planes para lograr una mejor comprensión del desarrollo psicopedagógico de cada niño y las particularidades de sus NEE, así como los factores ambientales que inciden en el proceso de inclusión, mediante la aplicación de lo aprendido en las clases.

Desde estas experiencias, se pudo además observar que varias familias no contaban con la información adecuada una mejor comprensión de las particularidades de los participantes, y que las condiciones económicas no son las favorables para acceder a una adecuada escolarización y mucho menos a un programa de fortalecimiento de habilidades.

La capacitación tanto del grupo de catequistas como a los padres de familia contribuyó a contar con un personal de ayuda permanente para este grupo que brinde la atención adecuada, dirigida a la satisfacción de las necesidades identificadas, promoviendo, al mismo tiempo, un ambiente de autonomía, inclusión y fortalecimiento de habilidades sociales necesarias para un adecuado desenvolvimiento en la sociedad.

6. CONCLUSIONES

La interacción entre la vinculación con la comunidad, como elemento generador de experiencias, y la investigación en la formación de estudiantes universitarios se convirtió en la principal estrategia para afianzar conocimientos adquiridos en las aulas de clases. En ese marco, el estudio permitió un mejor conocimiento de la realidad de un sector que tras la pandemia no pudo ser atendido adecuadamente, así como la profundización en el análisis del conocimiento que sobre las distintas NEE presentaban los catequistas y padres de familia.

Al respecto, se constató la existencia de diferentes mitos y barreras en relación con las particularidades de los diferentes tipos de discapacidad y las necesidades educativas que se encuentran asociadas a las mismas, lo que en ocasiones limita el pleno ejercicio del derecho de la diversidad del estudiantado a una educación de calidad.

Al mismo tiempo, se hizo evidente la necesidad de continuar promoviendo en los estudiantes el deseo constante de desarrollar investigación en entornos vulnerables, con un interés prioritario en la situación de las personas con discapacidad, lo que proveerá a la sociedad de acciones y estrategias efectivas en respuesta a las realidades existentes, contribuyendo, de esa manera, a la transformación de la comunidad.

Capítulo 6

Educación Inclusiva, aristas, modelos educativos y perspectiva histórico cultural

Autores (as):

*María Teresa García Eligio de la Puente
Rafael Félix Bell Rodríguez*

1. CONSIDERACIONES INICIALES

A partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, efectuada en Salamanca, España (1994) con la participación de representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, es indiscutible el impulso que ha recibido la educación inclusiva, como se puede constatar en las políticas educativas y sociales de muchos países y en los esfuerzos que diversas organizaciones y organismos nacionales e internacionales continúan desplegando para alcanzar el logro de los propósitos de la Declaración de Salamanca y la aplicación de su marco de acción.

En línea con lo antes señalado, el propio concepto de inclusión se ha ido desarrollando y ampliando, subrayando la necesidad de llegar a todos los estudiantes, asumiendo que todos y cada uno de ellos tienen el derecho a oportunidades educativas de calidad, equitativas y efectivas. Sin embargo, dada la dimensión y complejidad que el proceso de inclusión representa, el camino recorrido y por recorrer no resulta fácil, ya que depende de muchos factores y su puesta en práctica constituye una travesía sinuosa y llena de obstáculos por la diversidad de condiciones y agentes que intervienen en su implementación. Derivado de ello, se aprecian distintos enfoques, experiencias y resultados de la educación inclusiva en diferentes países, motivados también por los debates acerca de su comprensión tanto desde el punto de vista teórico como metodológico.

En ese contexto, se ha hecho evidente que no basta con la promulgación de leyes y la adopción de resoluciones y normativas a favor de los principios de igualdad, justicia y equidad que, con frecuencia, constituyen la expresión de buenas intenciones que, lamentablemente, no siempre se aplican y cumplen con pleno apego a los preceptos en los que se sustentan.

Como reflejo de ello, la educación inclusiva se enfrenta a múltiples barreras que pueden ir desde las estructuras sociales y educativas hasta la puesta en marcha de las políticas de inclusión que, cuando no están bien diseñadas ni cuentan con las condiciones para su aplicación efectiva, pueden provocar cierta frustración tanto en los alumnos, como en los profesores, y en las propias familias. A su vez, la situación de la educación en general a nivel internacional, como se constata en informes de diferentes organismos (Council of Europe, 2017; Comisión Europea, 2018; OCDE, 2017; UNICEF, 2018; UNESCO, 2019), pone de manifiesto que la promesa de la Educación para Todos está muy lejos de alcanzarse, a pesar de los esfuerzos realizados. Como se precisa en el informe de seguimiento de la educación en el mundo (2020) las oportunidades de educación siguen estando distribuidas de manera desigual. Las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad siguen siendo demasiado altas para muchos educandos (pp. 7).

Todo ello se agravó durante la fase más aguda de la pandemia de la COVID 19, cuyo devastador impacto en la educación se refleja en el aumento de la deserción escolar, en incalculables repercusiones en el aprendizaje de los estudiantes, agravadas por la interrupción de las clases y el cierre de escuelas, a lo que se une el empeoramiento de los indicadores de salud mental con crecientes manifestaciones de miedo, depresión, aislamiento, sentimientos de pérdida y suicidios, configurando escenarios más vulnerables a la exclusión social y educativa.

Ante ese panorama es urgente priorizar el cumplimiento de los compromisos internacionales en materia de educación y justicia social con responsabilidad ambiental, lo que refuerza la necesidad de concretar, a diferentes niveles, estrategias y acciones que permitan la materialización del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, colocando, en este caso, un marcado énfasis en el objetivo número 4 dirigido a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

En consonancia con lo antes expuesto, el objetivo del presente artículo es reflexionar acerca de algunos fundamentos teóricos y metodológicos de la educación inclusiva como bases para la generación de apoyos y el desarrollo de modos de actuación que favorezcan el logro de la educación inclusiva.

2. HALLAZGOS

2.1. Aristas de la Educación Inclusiva

Para abordar la Educación Inclusiva, resulta ineludible analizar las necesidades de cada uno de los alumnos, teniendo en cuenta su diversidad, pero también las de los profesores, los centros educativos y las familias, lo que resulta un todo engranado e interdependiente, unido a otros factores, que no siempre funcionan de esa manera y lejos de beneficiar la inclusión, puede conducir a nuevas formas de exclusión, aun con la mejor de las intenciones.

Al respecto, algunos autores como Daniels, Thompson y Towel (2019) han encontrado una paradoja en la relación de la inclusión con la excelencia escolar, dos términos actuales y colocados en el centro de atención en la educación. Esto ha conllevado a nuevos tipos o modelos de exclusión, considerándolos en su implementación como modelo inclusivo. (pp. 25).

Por ello es conveniente estar prevenidos ante ciertas alertas que brindan diferentes investigaciones y análisis. Al decir de Arnaiz y Parrilla (2019) “Se necesitan análisis y actuaciones que derriben las barreras ante el aprendizaje y denuncien los procesos de exclusión que han ido naturalizándose e instalándose en los sistemas educativos y sociales” (pp. 8).

Según Echeita, (2017) “Parece que en estos últimos años la educación inclusiva no avanza o al menos no lo hace al ritmo que sería deseable” (pp. 21). Esta afirmación ha de conducir a la reflexión pues se hace evidente que, en variados contextos educativos, la cuestión de la educación inclusiva tiene más presencia en los discursos y declaraciones que en la práctica.

Al mismo tiempo, la inclusión, como puede observarse en las distintas reuniones, fóruns e investigaciones, está estrechamente vinculada con la equidad. En ese sentido, la UNESCO en su Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan”, (pp. 18) resume la esencia de estos dos conceptos de la siguiente manera:

-Inclusión: es el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes.

-Equidad: consiste en garantizar la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia.

Sin embargo, la puesta en práctica de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso complejo, que exige muchos cambios en la teoría, en la práctica, en todos y cada uno de los niveles de educación, incluidos los Ministerios de Educación de cada país, en los modos de actuación de los docentes en el aula, en el personal de apoyo, en las familias, en las comunidades, que implica asumir el papel activo de los estudiantes como sujetos protagonistas de su aprendizaje y no como objeto de la educación. Es una verdadera revolución educativa.

De esta manera, la educación inclusiva es comprendida como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, superando las barreras que pueden generar la exclusión en la educación. En consecuencia, la educación inclusiva está dirigida no solo a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, sino a la diversidad de todo el estudiantado, sin exclusión por género, lugar de residencia, nivel de ingresos, origen étnico, diferencias lingüísticas, culturales, religiosas, condiciones de movilidad humana, encarcelamiento, la orientación sexual, la identidad y la expresión de género y otras creencias y actitudes.

Por consiguiente, la inclusión y la equidad demanda cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, metodologías, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema educativo general, educarlos a todas y todos sin excepción.

Sin embargo, existen muchas barreras aun que impiden el acceso a una educación inclusiva de calidad. Así, por ejemplo, antes de la pandemia del coronavirus, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes estaba excluido de la educación y la UNESCO reporta que la estigmatización, los estereotipos y la discriminación hacen que a millones más se les margine dentro de las aulas (pp. 7), reportando además que la pandemia de COVID-19 aumentó las desigualdades de aprendizaje y afectó más a los niños y a los jóvenes más vulnerables.

Esta lamentable situación fue revelada en el informe GEM 2020 – Inclusión y Educación de la UNESCO, que precisa que alrededor del 40% de los países con ingresos bajos e ingresos medios bajos no apoyaron a los alumnos que corrían el riesgo de quedar excluidos durante esta crisis, tales como los educandos pobres, las minorías lingüísticas y aquellos con discapacidades (pp. 9).

Ese panorama se hace más sombrío si se considera que según cálculos de la UNESCO se estima que cerca de 24 millones de educandos desde la educación preescolar hasta la educación superior, corren el riesgo de no regresar a las escuelas debido al cierre de éstas vinculado con la COVID-19. (Europa Press, pp. 1)

Al reflexionar acerca de esa dramática realidad, Audrey Azoulay, directora general de la UNESCO expresó:

La crisis actual perpetuará aún más estas diferentes formas de exclusión. Con más del 90% de la población escolar mundial afectada por los cierres de escuelas provocados por la Covid-19, el mundo se encuentra en medio del trastorno más inaudito de la historia de la educación. Las fracturas sociales y digitales han puesto a los más desfavorecidos en peligro de no seguir aprendiendo y abandonar los estudios (pp. 7).

Como se desprende del Informe GEM 2020, es indispensable que todos los agentes de la esfera de la educación profundicen en su comprensión de la educación inclusiva a fin de incluir a todos los educandos, ajustando la respuesta educativa a sus necesidades y potencialidades, transformando esta crítica coyuntura en una oportunidad para, como parte de la transformación que el mundo requiere, avanzar con decisión hacia la construcción de sistemas educativos verdaderamente inclusivos.

Es, por tanto, necesario, encontrar la manera más eficaz de identificar, superar o minimizar las barreras que impiden avanzar hacia ese objetivo, por lo que se requiere diseñar y acometer las estrategias y acciones que permitan el logro de tan alto y humano propósito. Para ello se han de adoptar modelos y propuestas metodológicas y didácticas que brinden mayores posibilidades para la atención a la diversidad.

2.2.Aproximación a los modelos educativos y sus claves conceptuales

El análisis de las definiciones, concepciones, tipos y componentes de los modelos educativos constituye un tema de gran actualidad y trascendencia, que genera múltiples aproximaciones y debates. De manera operativa, en el presente análisis se considera que se trata de un concepto complejo, conformado por el conjunto de lineamientos y pautas generales que guían la labor educativa y el proceso de enseñanza aprendizaje.

A tal efecto, los fundamentos del modelo educativo parten de la concepción de la educación como categoría inseparable de la propia condición humana y se evidencian en las siguientes posturas y concepciones:

-Postura ontológica: Implica la concepción del ser humano, que se basa en el reconocimiento de su origen social y en su establecimiento como sujeto individual en íntima relación con la sociedad a través de la cultura (Fariñas, 2007).

-Concepción antropológica y sociológica: Posibilita la comprensión del tipo de sociedad que se aspira a construir y del modelo de ser humano que se debe formar.

-Postura axiológica: Revela los valores que han de ser formados y desarrollados en consonancia con las exigencias sociales.

-Concepción epistemológica: Determina una posición en relación con el conocimiento, sus orígenes y las formas de acceder al mismo, estableciendo en los momentos actuales la necesidad de conocer para hacer, lo que equivale al logro de la indispensable combinación de la teoría con la práctica.

Al respecto se hace necesario partir, como señala Larrea (2008) de nuevos abordajes del conocimiento de carácter multi, inter y transdisciplinarios, que rebasen las formas habituales de comprensión de la ciencia y la realidad y permitan el establecimiento de la exigencia de la “complejidad en los estilos de pensamiento, las integraciones del conocimiento y los saberes, la multidimensionalidad en los abordajes interpretativos, la policausalidad y los efectos recursivos de las tensiones, problemas y oportunidades de las realidades sociales y naturales” (p. 19).

Concepción psicológica: Explica las características de la personalidad y los diversos comportamientos humanos en búsqueda de las vías y medios para su transformación y constante crecimiento y desarrollo, resaltando el valor de la educación en ese proceso.

Postura pedagógica: Contiene las bases para el estudio del fenómeno educativo, precisando las condiciones que se deben crear para su óptimo desarrollo.

Concepción andragógica: Plantea las bases en las que se sustenta la educación y la transformación en las personas adultas en respuesta a las necesidades del autoperfeccionamiento de su personalidad, a las exigencias de la sociedad y del desarrollo económico.

En consonancia con los aspectos hasta aquí señalados, se pueden identificar como principales características de un modelo educativo de naturaleza inclusiva los siguientes:

La colocación del ser humano como eje principal de la actividad educativa y la aspiración de lograr su formación como ciudadanos integrales, capaces de participar activamente en su propia transformación y en la transformación de la sociedad.

La orientación hacia la edificación de una sociedad inclusiva, justa, de individuos libres, que promueva el ejercicio de la democracia y amplíe su radio de acción en condiciones de respeto e igualdad social.

La formación y el desarrollo de valores que favorezcan la construcción de una sociedad crítica, creativa, emprendedora y profundamente solidaria.

La promoción de un amplio diálogo de saberes en el que se protejan y revitalicen los saberes ancestrales y los conocimientos tradicionales, junto con el acceso a los más avanzados conocimientos científicos y técnicos.

El reconocimiento del papel de los factores sociales y culturales como fuentes para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

La comprensión y el estudio de las necesidades y potencialidades de los estudiantes como premisas para el diseño y la aplicación de las estrategias educativas adecuadas.

De acuerdo con López (2021), en cada modelo educativo, para que funcione adecuadamente, se deben considerar cuatro claves conceptuales o elementos que se encuentran interconectados.

- El alumno (a)*
- La escuela*
- La Familia*
- Los apoyos de diferentes tipos*

La articulación e integración de estos elementos es decisiva para la consecución del fin último: una educación de calidad para todas y todos, lo que se puede alcanzar a partir de la consideración de las siguientes necesidades:

Motivación por el aprendizaje, propiciando el despertar del interés y la curiosidad para aprender, procurando que el estudiante se sienta cómodo en las actividades escolares, en la escuela, con sus compañeros y profesores; que la oferta de aprendizaje lo motive, que la escuela tenga en cuenta sus necesidades e intereses;

Desarrollo de adecuados mecanismos psicológicos, es decir, que, de acuerdo con su edad, cuente con un buen desarrollo de la atención, autorregulación, adecuada comunicación, en general es necesario procesos cognitivos apropiados (memoria, atención, percepción, comunicación y lenguaje).

Se necesita además tener ciertas habilidades de autonomía personal y adecuadas conductas sociales, de acuerdo con la edad; desde preescolar hasta la enseñanza superior se van presentando necesidades cada vez más exigentes para alcanzar la autonomía. Por ejemplo, desde las primeras edades se necesita que aprendan a actuar con cierta autonomía, respetar el espacio físico, poder colaborar y estas habilidades de autonomía/conducta social deben manifestarse en un desarrollo superior a medida que se transita hacia los siguientes niveles educativos.

Además, es necesario cierto grado de bienestar físico en los alumnos, ya que algunos pueden presentar trastornos graves como por ejemplo trastornos del sueño, trastornos alimenticios, falta de comunicación adecuada, dificultades derivadas de la propia discapacidad si la presentan, entre otros.

Todo esto tiene que ser atendido y observado en la escuela, por los profesores, por los diferentes apoyos, e incluso por la familia, pues son factores que influyen en el desarrollo de la educación inclusiva. Además, es importante considerar las diversas metodologías que se emplean en el aula, los recursos tecnológicos, los medios para la evaluación, así como los tipos de agrupamientos, sus características y finalidades.

En consecuencia, pensar que el proceso de inclusión educativa de un niño con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad resulta sencillo es erróneo. A veces, estos estudiantes pueden estar en el aula, en la escuela, pero no reciben la educación adecuada; se encuentran “integrados” pero no incluidos. La verdadera inclusión presupone el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades y potencialidades de cada estudiante y en ese empeño, en el marco de diferentes modelos educativos, hay que evitar caer en la trampa de pensar que el solo hecho de ser aceptado es sinónimo de educación inclusiva.

2.3. Principales modelos educativos

Existe una amplia diversidad de corrientes, posturas teóricas y enfoques que se expresan en los diferentes modelos educativos, los que se pueden clasificar atendiendo a su intencionalidad, al papel que juegan los diferentes agentes y factores que se implican en su desarrollo y al reflejo en sus planteamientos de concepciones filosóficas, sociológicas, neuropsicológicas y tecnológicas, entre otras.

Con frecuencia, entre los modelos que se toman como puntos de referencia para los diferentes análisis, se destacan los siguientes.

a) Tradicional: Es un modelo enfocado en los conocimientos del docente, siendo el alumno un receptor de la información del profesor. Por tanto, el papel pasivo de los alumnos caracteriza a este modelo. El rol protagónico lo tiene el maestro, al transmitir información relevante y los alumnos han de seguir las instrucciones que escuchan. Por tanto, este modelo sigue un patrón verbal.

b) Conductista: Basado en la escuela psicológica del mismo nombre. Se fundamenta esencialmente en la adquisición de habilidades o conocimientos a través de la repetición mecánica de las conductas, las cuales deben ser medibles. De nuevo el rol del docente es fundamental, y activo. El rol del alumno también es pasivo, teniendo en cuenta que el mismo recibe la información, la repite y la memoriza. Por tanto, el alumno no decide qué aprender, ni cómo hacerlo. Es un sistema basado en estímulos como premios y castigos.

c) Constructivista: El profesor y el alumno cambian sus roles con relación a los dos modelos anteriores. La práctica de los docentes se va ajustando a las características de los alumnos, apoyándolos, con el objetivo que sean capaces de construir su propio conocimiento con la ayuda y la guía del docente que es capaz de ajustar su estilo y contenido a las necesidades tanto grupal, como de cada uno de los alumnos. Se apoya en los coetáneos, además, generando una colaboración donde todos ganan en experiencia, ideas y conocimientos. Es un modelo educativo que se basa en la valía de un error, y lo toma como punto de mejora. La dificultad fundamental de este modelo es que presupone que el alumno está predispuesto a aprender. Aquí se evidencia la necesidad de que cada alumno tenga un plan de desarrollo individual.

Su precursor fue L. S. Vygotski y su enfoque es el Histórico-Cultural, en torno a cuyos postulados se reflexiona a continuación.

2.4. Perspectiva histórico-cultural

El enfoque histórico cultural no es una teoría de la educación, aunque sus fundamentos teóricos y metodológicos encierran grandes potencialidades para la derivación creativa de una auténtica conceptualización de la educación para su transformación.

Se puede afirmar que el Enfoque Histórico-Cultural constituye una síntesis crítica de lo mejor de la cultura humana en el campo de la educación, la pedagogía y la psicología, siendo un sistema abierto con capacidad para asimilar lo mejor de los diferentes enfoques, modelos, etc.

L. S. Vygotski declara su principio universal al afirmar que la Educación debe promover el desarrollo, lo genera con sus nuevos contenidos. Esta declaración o formulación precisa que la educación promueve el desarrollo o que la educación es válida solo cuando produce un nuevo desarrollo. Esta explicación es una de las más importantes y optimista que se ha ido creando en torno a la comprensión de la educación y su responsabilidad en el desarrollo humano.

De aquellos aportes que hizo Vygotski en el marco de su posición Histórico Cultural, esta explicación es una de las más importantes y que comprende toda la concepción humanista y optimista que se ha ido desarrollado en el devenir de estos años en contraposición a otros enfoques.

En general, dentro de las principales concepciones, postulados y categorías del enfoque Histórico-Cultural sobresalen las siguientes:

-Vygotski parte de un enfoque materialista dialéctico de la naturaleza, la sociedad y el propio ser humano

-Concibe necesaria la unidad entre la teoría y la práctica, pues concibe la teoría como un recurso insustituible de la práctica, que proviene de ella y vuelve a ella.

-Estudia el desarrollo psicológico humano desde el punto de vista histórico, cultural y social, así como el aspecto cualitativo y cuantitativo en sus interrelaciones, valorándolo desde el punto de vista descriptivo, pero también explicativo. De esta forma, su enfoque destaca lo que se debe hacer y lo que se necesita hacer, lo que falta y aún no se ha hecho.

-Se concibe el propio proceso de construcción del conocimiento como histórico, cultural y social y sobre todo dialéctico. Las ideas, los datos de las escuelas psicológicas se pueden reanalizar, repensar acorde con los momentos históricos culturales por los que se transita.

En consecuencia, unos sistemas conceptuales dan lugar a otros, mediante la negación dialéctica y no la sustitución mecánica, dogmática.

-Explicita que todo está en constante movimiento, cambio y transformación, que todo conocimiento es relativo, flexible e histórico. que todo hay que someterlo a crítica.

-Lo psicológico es un producto de la dinámica que se produce en la unidad de las condiciones biológicas de la persona, las condiciones sociales y culturales con las que se relaciona en el momento del nacimiento y a lo largo de toda su vida y las propias cualidades psicológicas que se van conformando y que adquieren sus propiedades particulares que repercuten, incluso en las condiciones que le dieron origen, dado el sistema que se produce entre el funcionamiento biológico, socio-cultural y lo propiamente psicológico.

En relación con la educación se puede resumir estos postulados señalando que el papel de la educación resulta extremadamente importante para el desarrollo de la persona, baste recordar que la enseñanza conduce y dirige el desarrollo, por tanto, al hablar de educación, en este caso, estamos teniendo en “nuestras manos” el desarrollo psicológico del individuo, lo cual es una responsabilidad enorme.

Por tanto, la educación debe ser bien concebida para que el sujeto tenga un adecuado desarrollo. El medio en el cual está inmersa la persona es de vital importancia, atravesado por la vivencia, como lo que experimenta el niño o la persona. Todo esto evidencia el papel activo del sujeto en su formación y desarrollo, en su educación.

Para una mejor comprensión de lo antes expuesto, no se pueden obviar las referencias a categorías clave del enfoque Histórico Cultural entre las que se incluyen la zona de desarrollo próximo, la categoría “otros”, vivencia y niveles de ayuda.

L. S. Vygotski, a partir de la idea bien establecida de que la educación conduce y dirige el desarrollo, construye o precisa cómo debe ser llevada a cabo el proceso de la educación, la enseñanza, las ayudas, el aprendizaje y el desarrollo. Formulando su concepto de Zona de Desarrollo Próximo que puede definirse como:

la distancia entre el nivel de desarrollo, lo que sabe el individuo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, lo que puede llegar a saber, determinado a través de la resolución de unos problemas bajo la guía o mediación de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz.

De esta manera L. S. Vygotski afirma: “ La investigación muestra sin lugar a duda que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo es un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual ” (pp. 240 Vol.3).

En otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona de desarrollo próximo y el nivel de desarrollo actual.

Por tanto, sólo una educación e instrucción adecuadas van por delante del desarrollo y lo arrastra, lo conduce, lo dirige. Pero se debe tener en cuenta algo sumamente importante y es que al educando solo se le puede enseñar lo que es capaz de aprender, es decir, aquello que se encuentra en su zona de desarrollo próximo.

Precisamente, son los “otros”, categoría importante para la educación, en tanto son los portadores del contenido de la cultura, que al interactuar con el sujeto promueven su desarrollo. Esos “otros” fueron identificados por Vygotski como los padres y madres; los maestros y los coetáneos más avanzados y se ha identificado, en diferentes investigaciones realizadas en la Cátedra de Vygotski de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, que también constituyen “otros” los grupos, los medios interactivos como la televisión, los vídeos, las computadoras y el propio sujeto.

De esta manera los “otros” pueden llevar a cabo la ayuda que necesite cada uno de los educandos y para ello, siguiendo a Vygotski, se pueden identificar diferentes niveles de ayudas que son posibles de aplicar y que pueden ayudar en la individualización de la enseñanza de cada educando, teniendo en cuenta su historia anterior, su desarrollo actual, sus procesos vivenciales y las características propias del contenido a enseñar, lo que apunta, además, sobre el papel activo del maestro y el propio educando en este proceso.

Vivencia: La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio. Vygotski aclara (...) lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo cómo vive dicha situación el niño” (pp. 383, Tomo IV).

... el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio. Así pues, lo más esencial es renunciar a los índices absolutos del medio” (pp. 383-384, Tomo IV).

Los estudios e investigaciones realizadas en la Catedra Vygotski de la Universidad de la Habana, ilustran e indican el gran cúmulo de vivencias que se producen en los escolares que no aprenden adecuadamente en las escuelas y el papel de las erráticas formas de educación y de enseñanza de los familiares primero y de los maestros después, que lo impiden.

El sin número de situaciones y hechos inadecuados a la naturaleza humana, que se producen en la historia del sistema de relaciones sociales, de las actividades y la comunicación, desde la más temprana edad con estos sujetos en desarrollo, producen esas vivencias que atribuyen sentidos y forman significados que deterioran o configuran contenidos negativos en el desarrollo de su subjetividad, que incluso dañan los procesos de memorización, del lenguaje y del pensamiento, por no destacar solo los efectos negativos que producen en el sistema de sus necesidades, motivos, intereses, sentimientos ideas y el comportamiento en general en constante formación y alteración como consecuencia de dicha dinámica (Zamora, 2007, González, 2008, Rodríguez, 2011)

Otro elemento a destacar, empleando el estudio de lo que se produce en posibles casos en los que se pudiera alterar el desarrollo como en los niños con posibles daños cerebrales, se ha podido constatar que cuando el proceso educativo o el sistema de relaciones interpersonales se adecua a las características del sujeto en formación y se actúa de manera tal, que se garantiza un proceso vivencial favorable a los propósitos de la educación y el desarrollo, el proceso de aprendizaje no se altera y tampoco se alteran la formación de los contenidos psicológicos del sujeto y donde se suponía que se pudiera producir una dificultad específica de aprendizaje, una hiperactividad, una falta de atención y concentración, un fracaso escolar, no se producen, gracias a una dinámica más ajustada a las exigencias de la educación y a las posibilidades del sujeto (Zamora, 2007 y Rodríguez, 2011)

En ese contexto, los niveles de ayuda están llamados a jugar un rol muy importante. Estos niveles varían de acuerdo con los objetivos, el propio alumno y las condiciones presentes, sin embargo, se exponen a continuación ciertas pautas generales que pueden servir de orientación para su aplicación.

-Primer Nivel de Ayuda: Es aquella orientación simple que se realiza cuando se orienta una actividad o tarea determinada. Es la orientación general que se le da a todo educando. Si se aprecia que este primer nivel no da resultados, que el alumno no entiende, no comprende o simplemente no es capaz por sí mismo de realizar la tarea, entonces se pasa al segundo nivel.

-Segundo Nivel de Ayuda: Se procede a recordarle a la persona la solución de problemas semejantes, de forma tal que se percate qué es lo que se orienta o solicita hacer. Si esta ayuda no resulta suficiente, se transita al siguiente nivel.

-Tercer Nivel de Ayuda: Se realiza de manera conjunta el problema o la tarea en cuestión, es decir, participan conjuntamente el “otro” (maestro, profesor, coetáneo más avanzado) y que el educando lo finalice solo. Si aún este nivel de ayuda resulta insuficiente, entonces se requiere aplicar en cuarto nivel de ayuda.

-Cuarto Nivel de Ayuda: En este caso, se procede a la demostración al educando del procedimiento para la realización completa de la tarea o del problema para que él la pueda, de inmediato, realizar de manera independiente.

En resumen, la aplicación de los diferentes niveles de ayuda pone de manifiesto, por una parte, el papel activo del docente como organizador de los contenidos de la enseñanza y promotor de las ayudas que necesita y solicita el escolar y por otro, el papel activo del sujeto que aprende, y que esto está considerado en su operacionalización, cuando habla de las ayudas en el concepto de la zona de desarrollo próximo.

De esta manera, se devela la forma de trabajo que puede llevarse desde el aula, hasta en la vida cotidiana, lo que resulta de gran valor para una verdadera educación inclusiva.

Otro factor muy importante en este proceso es la familia. Resulta imprescindible la implicación del seno familiar en la atención a los educandos. Diferentes investigaciones realizadas por la Cátedra de Estudios sobre Discapacidad de la Universidad de la Habana brindan datos convincentes acerca del papel de las familias en la educación de los hijos (García M. T., 2012, pp. 1-24) y su involucración en este proceso resulta muy importantes. Se encontraron grandes avances en los educandos que su familia tenía una estrecha relación en su educación y mantenía vínculos sanos y de apoyo con la escuela.

Los niños, cuyas familias se involucran en su educación y mantienen un estrecho vínculo con los profesores, especialistas y personal de apoyo en general, es decir, cuando existe una interrelación familia- escuela, obtienen mayores y mejores logros.

Al mismo tiempo, esta relación estrecha, permite brindar todo el apoyo que necesite la familia con relación a su hijo o hija, ya que pueden estar pasando por momentos difíciles si es el caso de un niño con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad.

Se puede ayudar desde el momento en que reciben la noticia, hasta en las etapas por las cuales pasa esa propia familia en la aceptación de su hijo o hija con necesidades educativas especiales o con discapacidad. (García, 2010 (pp. 15 - 23).

Al respecto, una valiosa contribución la realizan los especialistas (terapeutas, logopedas, consejeros, psicólogos, entre otros) cuya labor es un apoyo para el buen desempeño y desenvolvimiento de la persona (del niño) en la escuela o en los diferentes niveles de enseñanza.

Es necesario que las escuelas comprendan que el trabajo de estos especialistas es apoyar el proceso de desarrollo del niño con respecto a la inclusión. Es justamente la escuela y los maestros los que deben decir lo que los educandos y docentes necesitan y la ayuda que requieren a fin de gestionar el personal de apoyo para dar respuestas a las necesidades que se identifiquen.

Evidentemente, con un buen equipo, con todos los componentes bien interrelacionados (alumno, escuela-maestros/profesores, familia y apoyos), se puede llegar a un buen resultado en la inclusión, que se potencia con apoyos emocionales, tecnológicos y terapéuticos, tanto internos como externos.

3. CONCLUSIONES

Las reflexiones realizadas en este artículo giran en torno a algunos fundamentos teóricos y metodológicos de la educación inclusiva como bases para la generación de apoyos y el desarrollo de modos de actuación que favorezcan el logro de la educación inclusiva.

Al respeto, se subraya que la inclusión es un asunto que concierne a todos, desde los gobiernos hasta la propia escuela, los maestros y los profesores de todos los niveles de enseñanza, además de la familia y la comunidad.

Si todos se implican o nos implicamos, podremos llegar a sistemas educativos que entiendan la diversidad como una fortaleza, viendo a cada estudiante igual y diferente al mismo tiempo.

Si se considera la diversidad de los educandos no como un problema, sino como un desafío, es posible identificar el talento individual en todas sus formas y crear las condiciones para una verdadera inclusión, asumiendo los modelos educativos con mayor capacidad de respuesta a los retos que la inclusión presupone.

En ese sentido, la perspectiva histórico cultural constituye una propuesta a considerar, de manera crítica y creativa, en el empeño por lograr una educación cada vez más inclusiva, que garantice el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades de todos los educandos, incluidos los que presentan alguna condición de discapacidad.

REFERENCIAS

CAPÍTULO 1

- Arnaiz, P. y Berrueto, P. (2003). *Prácticas inclusivas en el aula*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Manjarrés, D., León, E. & Gaitán, A. (2017). *Familia y escuela: Oportunidad de formación, posibilidad de interacción*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/EscuelaYFamilia_Caratula-web.pdf
- Papalia, D. E., Martorell, G., & Duskin, R. (2017). *Desarrollo humano*. McGraw Hill Education.
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. *Apuntes para su exploración en el campo psicosocial*. Ciencia, docencia y tecnología, 24(47), 119-142. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>

CAPÍTULO 2

- Bravo-Osorio, F., León, O., Castiblanco, A. y Alfonso, G. (2018). *Metodología de Diseño de Ambientes de Aprendizaje Accesibles con Incorporación de Afectividad*. Proyecto ACACIA. Disponible en: <https://acacia.red/udfjc/>
- Dellepiane, P. (2021). *Cómo enseñar a aprender*. Educación, innovación pedagógica y tecnología en tiempos de crisis. *Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación*, 132-140.
- Estrada, R. (2014). *Blended-Learning afectivo y las herramientas interactivas de la web 3.0: Una revisión sistemática de la literatura*. *Etic@ net*, 1(14).
- Molina, L. (07 de Febrero de 2014). Repositorio UTA. Obtenido de http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/8140/1/FCHE_LEB_1318.pdf P.7
- Pelz, B. (2010). (My) three principles of effective online pedagogy. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(1), 103-116.
- Quiñonez Pech, S. H., Zapata González, A., & Canto Herrera, P. J. (2018). Percepción de profesores sobre la afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 195-224. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672018000200195&script=sci_arttext
- Soler, Y. (2011). *Consideraciones sobre la tecnología educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Iberoamericana de Educación*, 1. P.11.
- Valverde, J. (2015). *La formación universitaria en Tecnología Educativa: enfoques, perspectivas e innovación*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2. P.9

CAPÍTULO 3

- Gargallo, A.F. (2018). Castel, A. F. G. (2018). *La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos*. *Educación em Revista*, 34, 325-339. Recuperado de: <https://www.scielo.br/ijer/a/3MvpyCnBN8jrjFsLZdnyNhi/?format=pdf&lang=es>
- Gértrudix, M., Rajas, M., Barrera, D., Bastida, M., & Soto, C. (2017). *Realización de vídeo educativo: análisis de la producción audiovisual de los MOOC de URJCx*. Sierra, J., *Nuevas tecnologías audiovisuales para nuevas narrativas interactivas digitales en la era multidispositivo*. Madrid: McGraw Hill Education, 289-302.
- Hernández, R.M. (2017). *Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas*. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325 – 347. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Jiménez, J. , Cabrera, D. , Baho, W. , & Vásquez, R. (2022). *Las videoclases: una estrategia para el desarrollo del aprendizaje colaborativo y las experiencias en línea*. *Revista Cognosis*, 7(EE (3)), 17-34. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/5243/5415>
- Llera, E., Zabalza, I., Peña, B., Usón, S., Martínez, A., & Romeo, L. (2018, September). *Aspectos metodológicos para la elaboración de videos docentes para su uso como objetos de*

- aprendizaje modulares y reutilizables. In IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red (pp. 313-323). Editorial Universitat Politècnica de València. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/113389/8746-23321-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Londoño, E. P. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. *Educación y desarrollo social*, 5(2), 112-127. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386237>
- Marcu, L. (2007). *Science education: the need for an interdisciplinary approach*. Oradea University, 14, 53-56.
- Varela, O.I. (2016). Educomunicación en la pantalla: modelo para el desarrollo de videoclases. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 15-32. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/759/1285>
- Vinueza, S. F. y Gallardo, V. P. (2017). Impacto de las TIC en la Educación Superior en el Ecuador. *Revista Publicando*, 4(11 (1)), 355-368. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/236644472.pdf>

CAPÍTULO 4

- Alcalá del Olmo, M. J., & Gutiérrez Sánchez, J. D. (2019). El desarrollo sostenible como reto pedagógico de la universidad del siglo XXI. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 19, 59-80. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/91567>
- CES (2022). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito: Consejo de Educación Superior.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edeania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 141-162. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>
- García-Arce, J., Pérez-Ramírez, C. y Gutiérrez Barba, B. (2021). Objetivos de Desarrollo Sustentable y funciones sustantivas en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-34. Doi. 10.15517/aie.v21i3.48160 Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n3/1409-4703-aie-21-03-00516.pdf>
- Marsilla, J. I. y Luján, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(1), 53-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7039519>

CAPÍTULO 5

- Asamblea Nacional (2021). *Constitución del Ecuador*. Recuperado de <https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador-act-ene-2021.pdf>
- Bell, R. (2017). El Desarrollo de los Procesos Sustantivos de la Educación Superior Ecuatoriana ante el Reto de la Inclusión Educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000100012
- CACES. (2021). *Modelo de evaluación externa 2024 con fines de acreditación para los institutos superiores técnicos y tecnológicos*. Recuperado de <https://www.tecnologicosucre.edu.ec/page/Documentos/Modelo-Caces-2024.pdf>
- CES. (2021). *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES*. Recuperado de https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a2_Reformas/loes.pdf
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (CONADIS). (2020). *Guía de prevención y atención por contagio del virus covid-19 en personas con discapacidad y personas en condición discapacitante temporal y sus familias*. Recuperado de <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/04/GUIA-PARA-LA-PREVENCION-Y-ATENCION-POR-CONTAGIO-DEL-VIRUS-COVID-19-EN-PERSONAS-CON-DISCAPACIDAD.pdf>

- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones. Madrid. España.
- Dáher, J. E., Panunzio, A. P., y Hernández, M. I. (2018). La investigación científica: una función universitaria a considerar en el contexto ecuatoriano. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000400011
- Junta de Andalucía. (s.f). *Guía de intervención y apoyo a familias de personas con discapacidad*. Recuperado de <https://consaludmental.org/publicaciones/Guiaintervencionapoyofamiliaspersonascondiscapacidad.pdf>
- Kelly, J. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Recuperado de <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433007025.pdf>
- León-Valle, B.(2019). *Vinculación con la Sociedad, reflexiones epistemológicas desde Reglamento al Régimen Académico 2019* Recuperado de <https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/view/281/318>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). Ecuador(2013). *Discapacidades: conceptos elementales*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Discapacidades-conceptos-elementales.pdf>
- Ministerio de Salud Pública del Ecuador(MSP). (2018). *Calificación de la discapacidad*. Recuperado de <https://www.salud.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/Manual-Calificaci%C3%B3n-de-Discapacidad-2018.pdf>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- UNTRM. (2021). *Guía básica para la atención de estudiantes con necesidades educativas*. Recuperado de <https://Www.Untrm.Edu.Pe/Images/Gu%C3%8da-b%C3%81sica-para-la-atenci%C3%93n-d-e-estudiantes-con-necesidades-educativas-especiales.Pdf>

CAPÍTULO 6

- Arias, G., (2001): *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo. Desde el Enfoque Histórico Cultural*. Editor L. M. C. Calejon Sao Paulo, Brasil.
- Arnaiz P. y A. Parrilla (2019): Nota Editorial, Año2019, Vol.49, Número 3. Dedicado a: La inclusión educativa y social a debate, Revista de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, España <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11401>
- COMISIÓN EUROPEA (2018): *Recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza*. Position Paper.
- COUNCIL OF EUROPE (2017): *Fighting school segregation in Europe through inclusive education*. Position Paper
- Daniels H., Thompson I., Tawell A. (2019): *Practices of exclusion in cultures of inclusive schooling in the United Kingdom*, Vol.49, No. 3. Dedicado a: La inclusión educativa y social a debate, Revista de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, España <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11402>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula Abierta, 46, 17-24. En <https://unade.edu.mx/que-es-un-modelo-educativo/>
- Europa Press (2021): *Unesco prevé que 24 millones de alumnos en todo el mundo abandonen los estudios por la crisis sanitaria* tomado de: <https://www.europapress.es/epsocial/derechos-humanos/noticia-unesco-preve-24-millones-alumnos-todo-mundo-abandonen-estudios-crisis-sanitaria-20200804130351.html>
- Fundación Integrar (s. f.). *Orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con autismo*, Colombia.
- García, M. T. (2010): *Familia y Discapacidad*, Editorial Voces de Hoy, Miami, Florida, Estados Unidos.
- García, M. T. (2012): *Familia y Discapacidad. Apuntes para su estudio e intervención*, Editorial Félix Varela, La Habana, Cuba

- González Chardik I. (2008): *Las dinámicas causales en los trastornos emocionales y de la conducta*, Tesis de Maestría Universidad de La Habana, Cuba
- Grandin, T. (1995): *Thinking in Pictures. And other reports from my life with autism*, New York: Doubleday.
- Inclusión (pedagogía): (11 de noviembre de 2021). En Wikipedia. Enlace permanente: https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Educaci%C3%B3n_inclusiva&oldid=139284880
- López, E. (septiembre, 2021) *Modelos educativos y Neurodiversidad*, de la serie *Red de Atención a la Neurodiversidad*, YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UlwZywfYX-c&t=972s>
- OCDE (2017). *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- Roca, M. A. (2008): *¿Enfermedades que incapacitan o limitan para la vida?*, ponencia presentada al Simposio Discapacidad 2008, Ciudad de la Habana, Cuba.
- Rodríguez Bastó E. C., (2011), *La atención a escolares con problemas en el aprendizaje en la Ciudad Escolar 26 de Julio*. Tesis de Diploma, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- UNADE (s. f.): *¿Qué es un modelo educativo y qué tipos hay?* Revisado octubre 2021 en: <https://unade.edu.mx/que-es-un-modelo-educativo/>
- UNESCO (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación*. París.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París.
- UNICEF (2019). *Informe anual de UNICEF 2018. Para cada niño todos sus derechos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Vygotski, L. S. (1989): *Obras Completas*, Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1989.
- Vygotski, L. S. (1991): *Obras Escogidas*, Tomo I Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España.
- Vygotski, L. S. (1993): *Obras Escogidas*, Tomo II Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España.
- Vygotski, L. S. (1996): *Obras Escogidas*, Tomo IV Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España.
- Wing, L. & Gould, J. (1979), "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, pp. 11-29.
- Zamora Suárez S. N., (2007): *Las dificultades y problemas en el aprendizaje escolar. Incidencia y dinámica causal*, Tesis de Maestría, Universidad de la Habana, Cuba.

RESOLUCIÓN DE ARBITRAJE



RED INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN GALILEO ECUADOR
RESOLUCIÓN N° REDDIGEC 2023-009
ASAMBLEA ORDINARIA N° 003

La Red Internacional de Investigación Galileo Ecuador, registrada bajo el Nro. SENESCYT- REG-RED-22-0167; en uso de las atribuciones que les confiere los artículos 3 y 5 de su estatuto:

CONSIDERANDO

Que en plan anual de funcionamiento de REDIIGEC, se contempla las funciones propias de las actividades de investigación como estrategia para el cumplimiento de su objeto social.

CONSIDERANDO

Que se ha solicitado el proceso de arbitraje por pares de expertos, mediante la técnica doble ciego; de acuerdos a los estándares internacionales que rige la materia al siguiente: proyecto de investigación / Producto(s) educativo(s)-investigativo(s) / Prototipo(s) / Proyectos de investigación o de naturaleza editorial; titulado: EDUCACIÓN, VIRTUALIDAD E INCLUSIÓN. ARISTAS Y EXPERIENCIAS

CONSIDERANDO

Que el Grupo de Investigación "PDAL" Y "Educación"; con competencias en el caso, presentaron ante la instancia de la Coordinación Académica el informe técnico pertinente y el mismo recomendó la aprobación para publicación con aval de arbitraje, fomentando así la producción, promoción y difusión investigativa, desde la rigurosidad científica.

CONSIDERANDO

Que es atribución de esta instancia avalar las recomendaciones de las unidades operativas que conforman REDIIGEC y en todos sus capítulos internacionales, en relación a los procesos de arbitraje por pares de expertos, mediante la técnica doble ciego; en correspondencia a los estándares internacionales que rigen la materia a: proyectos de investigación / Producto(s) educativo(s)-investigativo(s) / Prototipo(s) / Proyectos de investigación o de naturaleza editorial; de instancias académicas o científicas que así lo solicitan y de acuerdo a la disponibilidad de grupos de investigación asociados a esta red que posean las credenciales académicas pertinentes entre sus miembros asociados.

CONSIDERANDO

Que la Red Internacional de Investigación Galileo Ecuador, ha sido creada para la cooperación científica y tecnológica en el cumplimiento de su objeto social.

RESUELVE

ARTÍCULO 1. *Auspiciar y acompañar la aprobación académica por pares de los Grupos de Investigación con competencia; en favor del desarrollo, investigación y publicación del prototipo: EDUCACIÓN, VIRTUALIDAD E INCLUSIÓN. ARISTAS Y EXPERIENCIAS*

ARTÍCULO 2. *Comuníquese a la Institución solicitante. De su conocimiento y fines pertinentes.*

Dado y firmado en Guayaquil, Ecuador; a los diecinueve días del mes de enero de dos mil veintitrés;



Código de verificación Institucional



Firmado electrónicamente por:
**FRANKLIN GERARDO DE
GREGORIO SALAS AULAR**

Coordinador General





TECNOLÓGICO DE
FORMACIÓN
CONDICIÓN UNIVERSITARIO



0963686761001
ACVENISPROH®