

FORO: INCLUSIÓN, CALIDAD Y EVALUACIÓN

Datos del autor-ponente principal

Nombre: Adriana María Granda García.
Institución: Fundación Universitaria Católica del Norte.
Cargo: Docente – Investigador.
Ciudad: Medellín.
País: Colombia.
email: amgrandag@ucn.edu.co

Datos de los coautores

Nombre: Sandra Lavive Suarez Urquijo.
Institución: Fundación Universitaria Católica del Norte.
Cargo: Coordinadora del Centro de estudios en inclusión – Investigadora.
Ciudad: Medellín.
País: Colombia.
email : slsuarezu@ucn.edu.co

Nombre: Leydy Jhuliana Jaramillo Mejía.
Institución: Fundación Universitaria Católica del Norte.
Cargo: Docente – Investigador.
Ciudad: Medellín.
País: Colombia.
email : ljaramillom@ucn.edu.co

Nombre: Nilsa Shirley Benitez
Institución: Tecnológico de Antioquia.
Cargo: Coordinadora académica.
Ciudad: Medellín.
País: Colombia.
email: nsbenitez@tdea.edu.co

Nombre: Wilfer Ceballos Betancur
Institución: Tecnológico de Antioquia.
Cargo: Docente – investigador.
Ciudad: Medellín.
País: Colombia.
email: wceballos@tdea.edu.co

Nombre: Bibiana Escobar García
Institución: Tecnológico de Antioquia.
Cargo: Docente – investigador.
Ciudad: Medellín.
País: Colombia.
email : bibiana.escobar@tdea.edu.co

Nombre: Jose Mauricio Arredondo del Rio
Institución: Tecnológico de Antioquia.
Cargo: Docente – investigador.
Ciudad: Medellín.
País: Colombia.
email: jmarredondo@TecnologicodeAntioquia.onmicrosoft.com

Investigación en desarrollo

Prácticas pedagógicas incluyentes para la educación Superior de calidad en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje- AVA.

Resumen

La presente ponencia busca, presentar el proceso investigativo que se viene realizando en Colombia desde la alianza de la Fundación Universitaria Católica del Norte y el Tecnológico de Antioquia institución Universitaria, la cual tiene como objetivo determinar la incidencia que tiene en la gestión curricular las concepciones sobre inclusión y prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes en Educación Superior Virtual con población rural en condición de vulnerabilidad para diseñar lineamientos que contribuyan a la permanencia, calidad y graduación de los estudiantes en el sistema educativo Virtual. El proceso se lleva a cabo a través de una investigación fenomenológica de enfoque cualitativo, la cual hace un acercamiento a las conceptualizaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes de las instituciones de educación superior, donde se han identificado las características de los grupos vulnerables de Colombia: las personas en situación discapacidad, personas que pertenecen a grupos étnicos, personas víctimas del conflicto y personas habitantes de fronteras. De tal manera que una de las conclusiones es que aún no se tienen un contexto real de la práctica pedagógica en torno a las poblaciones vulnerables en zonas rurales, desde una identificación directa en los ambientes virtuales de aprendizaje en una modalidad virtual.

Introducción

Los actuales planteamientos internacionales frente a la educación superior, proponen la necesidad de fortalecer las prácticas educativas de cara a una educación para todos y para toda la vida en condiciones de calidad, pertinencia y equidad, aspectos que se ven reflejados en los objetivos de desarrollo sostenible, específicamente en el numeral 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”(PNUD , 2018, p.4) en ese sentido las instituciones de educación superior(IES) tienen el reto de generar acciones de acompañamiento, promoción, seguimiento y evaluación; de las prácticas pedagógicas del docente, donde se garantice el avance en estos procesos que necesariamente permitirán que el sistema educativo nacional avance en prácticas contextualizadas en relación a las características de los entornos y realidades inmediatas , según las necesidades de los estudiantes.

Por lo anterior el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) (2013) ha generado políticas nacionales en el que vinculan los planes de desarrollo territoriales y municipales de las diferentes regiones donde se establece el beneficio en torno a la calidad de la educación superior y las poblaciones vulnerables reconociendo algunos grupos que por sus características , ya sea de ubicación geográfica , funcionamiento , creencias o prácticas culturales , tienden a ser excluidos del sistema educativo superior, estos grupos son : personas en situación discapacidad , personas que pertenecen a grupos étnicos , personas víctimas del conflicto y personas habitantes de fronteras; para dar respuesta a las necesidades de estos grupos en la modalidad de educación mediada por los ambientes virtuales de aprendizaje(AVA), toma relevancia las características de la ubicuidad , accesibilidad y movilidad, permitiendo garantizar el derecho a la educación de las personas que pertenecen a grupos vulnerables y están en contextos rural, población que representa un alto porcentaje de exclusión de la educación superior en Colombia.

Es entonces, como cada institución de educación superior desde su autonomía debe generar al interior prácticas, políticas y culturas incluyentes respetando los principios de calidad, equidad y pertinencia, transversales a las prácticas pedagógicas de los docentes.

Así, el desarrollo de proyectos investigativos alrededor de este tema, como lo es el propuesto por la Fundación Universitaria Católica del Norte y el Tecnológico de Antioquia institución Universitaria de Colombia en las IES de Antioquia/Medellín, le permitirá a las IES obtener insumos para los planteamientos de estos procesos.

Antecedentes de la investigación

Las IES en Colombia como se señala en los Lineamientos para la Acreditación,

...Debe ser un espacio de búsqueda y transmisión de conocimiento en un ambiente de convivencia, de paz y de libertad, en un clima democrático, participativo y pluralista; debe ser factor esencial para el desarrollo integral de los colombianos y debe contribuir a la soberanía y al logro de la unidad nacional, a la protección de su diversidad natural y cultural y de su patrimonio simbólico, a construir una actitud consciente para la preservación del medio ambiente y a afianzar entre los ciudadanos el respeto a la dignidad humana y la vigencia plena de los derechos humanos.(CNA, 2018).

De acuerdo a este postulado las IES deben de generar estrategias que les permitan cumplir con estos objetivos a cabalidad, en ese sentido se puede evidenciar la atención a la diversidad de los estudiantes como un factor primordial para su desarrollo, de tal forma que a partir de las orientaciones del MEN, los diversos lineamientos y legislación para la inclusión de poblaciones vulnerables, específicamente en la educación virtual, se puede observar que aunque estas directrices datan de varios años atrás(2013), en donde en la realidad se evidencia poca implementación de estrategias de inclusión al interior de las IES; pocas IES cuentan con caracterización o identificación de los estudiantes que pertenecen a grupos poblacionales vulnerables, así mismo no cuentan con un departamento de inclusión o un equipo interdisciplinario que apoye a los docentes en estrategias de inclusión, también se identifican escasas propuestas investigativas que den respuesta a lineamientos específicos para la atención de este población al interior de estas instituciones y pocas IES cuentan actualmente con políticas internas de inclusión, de igual forma muy pocas IES cuentan con un programa de becas o descuentos para poblaciones vulnerables que les permita la continuidad en el sistema una vez ingresan.

Dado el contexto anterior surge la necesidad de formular una investigación que permita determinar las prácticas pedagógicas incluyente en las IES con programas virtuales, con el ánimo de proveer algunos lineamientos sobre este tema a manera de orientación para las IES y para contribuir al fortalecimiento de la educación con calidad y equidad para las poblaciones vulnerables.

Es entonces como el objetivo general de la investigación es

Determinar la incidencia en la gestión curricular de las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en programas virtuales en Educación Superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales con el propósito de proponer lineamientos que aporten a su permanencia en el sistema educativo.

Y dos de los objetivos específicos de la investigación apuntan a

- Establecer las relaciones que se dan entre las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes.
- Proponer lineamientos pedagógicos para la gestión curricular de los docentes en programas de educación superior virtual que aporten a la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes en condición de vulnerabilidad.

Dando respuesta al planteamiento de la pregunta de investigación ¿Cuál es la incidencia en la gestión curricular de las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en programas virtuales en Educación Superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales?

Enfoque metodológico de la investigación

Desde el enfoque metodológico , se busca proponer lineamientos que cualifiquen la gestión curricular inclusiva en AVA para población rural en condición de vulnerabilidad en programas de Educación Superior del departamento de Antioquia, con el fin de identificar las concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas en AVA, que tienen los docentes de las IES, como un asunto intrínseco a su actuar profesional, en desarrollo y afín a las concepciones y prácticas pedagógicas de las instituciones educativas con programas virtuales , en las cuales prestan sus servicios, pero que pueden marcar diferencias sustanciales, bien sea por el desarrollo de los procesos o por las distancias que se presenten para el direccionamiento académico o las concepciones mismas de esa práctica.

Es entonces como al establecer las relaciones que existen entre las concepciones que tienen los docentes que se desempeñan en AVA en Educación Superior, frente a la población rural en situación de vulnerabilidad y el desarrollo de su práctica pedagógica, para así comprender el conjunto de relaciones o diferencias que se dan a partir de las individualidades de los docentes y las consolidaciones de las ideas y nociones sobre los temas específicos de interés a observar, de esta forma, se procede a la determinación de las implicaciones de las concepciones y prácticas, que desarrollan los docentes en AVA, para la gestión curricular en educación superior, que permitan la delimitación y proposición de lineamientos, en torno a estos ejes de interés. Teniendo en cuenta esto como un bucle que retroalimenta el proceso educativo, que es: *Concepción: práctica – gestión curricular – nueva concepción: práctica – gestión curricular*. El proyecto investigativo busca entonces la proposición de lineamientos que cualifiquen la gestión curricular inclusiva en AVA para población rural en condición de vulnerabilidad en programas de Educación Superior, como líneas de orientación que aunque partan de las concepciones y prácticas individuales, por la riqueza de sus aportes significativos y los resultados de sus diferencias y semejanzas, puedan enriquecer los lineamientos de gestión curricular de las IES del país, que trabajen con programas virtuales orientados a población rural en condición de vulnerabilidad.

Este trabajo busca analizar los fenómenos como se presentan en su contexto natural, para poder realizar así un análisis de ellos intencional a partir de unas variables predeterminadas (Hernández, 1997). Por tal motivo, siendo fenomenológico en su concepción y enfoque como investigación cualitativa, el estudio de caso como método transversal se facilita para comprender esas concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas. De esta forma, el proyecto busca comprender el conjunto de elementos que

permitan el análisis de los fenómenos a encontrar mediante métodos empíricos que se analizan bajo condiciones de causa y efecto (Yin (1994, p.13), citado por Yacuzzi 1992, p. 3).

Ahora bien, partiendo del enfoque metodológico se hace necesario hacer un acercamiento a los referentes conceptuales de la investigación, partiendo del como el contexto rural de Colombia , sustenta la investigación y marca las pautas para la delimitación de la muestra, y como los referentes conceptuales entorno a la práctica pedagógica en AVA y las concepciones de las practicas inclusiva en educación superior han dado los horizontes para la investigación y los primeros acercamientos para los lineamientos que se proponen.

Contexto de lo rural en Colombia y Antioquia.

La dinámica del espacio rural ha llevado a diferentes reflexiones en torno a las interrelaciones e interacciones que se generan en las acciones culturales, sociales, económicas y ambientales, permitiendo a través de la historia redefinir el concepto de lo rural y lo urbano. Es entonces como la dicotomía de lo rural y urbano, han llevado a establecer diferentes concepciones, que en algunos casos han sido antagónicas, como “lo rural era lo no urbano y lo urbano era lo no rural” o “lo rural estaba en marcado por el campo y lo urbano por la ciudad”. Esto llevo después de la segunda guerra mundial a identificarlo como la teoría del Continuum Rural-Urbano, donde lo agrario toma relevancia, Pero no se pude desconocer como desde el surgimiento del capitalismo y la revolución industrial, donde se dieron los primeros avances que delimitaron lo rural en relación a lo económico y por tanto se llegó a tomar el concepto del urbanismo en el sentido de los avances sociales, por lo que surge la idea de que lo rural está alejado de la concepción de interrelación capitalista, como lo plantea Baigorri(1995), citando a Marx en el Manifiesto Comunista (1971) donde se plantea que el campo se ha sometido a la ciudad. (Baigorr, 2000, p.3)

Es entonces como lo rural a partir de cada definición que se ha dado a través de la historia ha permitido incluir nuevos aspectos para conceptualizarlo y definirlo. En esta misma línea surge en la década de los noventa el concepto de “Ruralidad” que llega a establecer o/a aproximarse a la universalidad del concepto sin cerrarlo, es decir volverlo más internacional (Jolliver, citado por Ponce y Romero, 2015).

En América latina el concepto de lo rural, ha estado enmarcado por algunos planteamientos de La CEPAL, donde se ha denominado lo “urban bias”. Otro concepto a surgido sobre el postulado del concepto de territorio, así

Se considera que un territorio es rural cuando el proceso histórico de construcción social que lo define se sustenta principalmente por los recursos naturales y mantiene esta dependencia estructural de articulación. Un territorio es rural cuando su especificidad es su dependencia de los recursos naturales y su base económica se estructura alrededor de la oferta ambiental en que se sustenta. (Dirven, Echeverri, Sabalain, Rodríguez, Candia, Peña & Faiguenbaum. 2011, p. 15).

Esta definición permite desligar lo rural y lo urbano como ciudad y campo, y lleva a mirar la ruralidad como esa interrelación con la densidad poblacional y con la parte de la economía de ese territorio, pero sin desconocer la economía primaria de lo agrícola. Surge entonces los conceptos de “nueva ruralidad, áreas periurbanas y "rururbanas", desperfilamiento de los límites entre lo rural y lo urbano, aumento de los flujos de personas y bienes entre las áreas rurales y urbanas y también en el otro sentido,

aumento de las interrelaciones de todo tipo entre ambas áreas, etc.” (Dirven, et. al. 2011, p. 7).

Desde esta concepción se parte del esquema del BM (Banco Mundial) y una propuesta alternativa, donde toma relevancia el concepto de densidad de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde una densidad menor a 150 hab/km² es rural, además para este concepto se también se debe de tener presente la Grilla de Población Mundial (GPW3), para medir la densidad de la población, basándose en la confección de una cuadrícula de 20,25 km² aproximadamente.

Para Colombia en el documento misión para la transformación del campo. Definición de Categorías de Ruralidad. Documento elaborado por Dirección de Desarrollo Rural Sostenible – DDRS Equipo de la Misión para la Transformación del Campo. Bogotá D.C., diciembre de 2014, plantea

La Ley 388 de 1997 define que, a través de los Planes de Ordenamiento Territorial, los municipios establecen como suelo urbano aquel territorio que cuenta con infraestructura vial y redes primarias de energía, acueducto y alcantarillado; y define el suelo rural como aquel que no es apto para el uso urbano, o que su destinación corresponde a usos agrícolas, ganaderos, forestales, de explotación de recursos naturales y actividades análogas. Esta definición es utilizada por el DANE en su proceso de recolección de información estadística para clasificar entre ‘Cabecera’ y ‘Resto’ (p.2)

Por lo que el enfoque territorial supera la nueva ruralidad y la dicotomía de “lo rural y urbano”, cerrando la brecha de exclusión. Pero a pesar de esto en Colombia es considerado que el 60% de los municipios son rurales, llevando a dar una mirada no solo a las relaciones económicas y agrarias de estos territorios, sino a establecer rutas de acceso a la educación, como alternativas para la mejora de estas regiones y volverlas más competitivas, aunque la perspectiva desde el 2013 ha permitido pensar en los procesos de exclusión de estas poblaciones (ver figura 1).

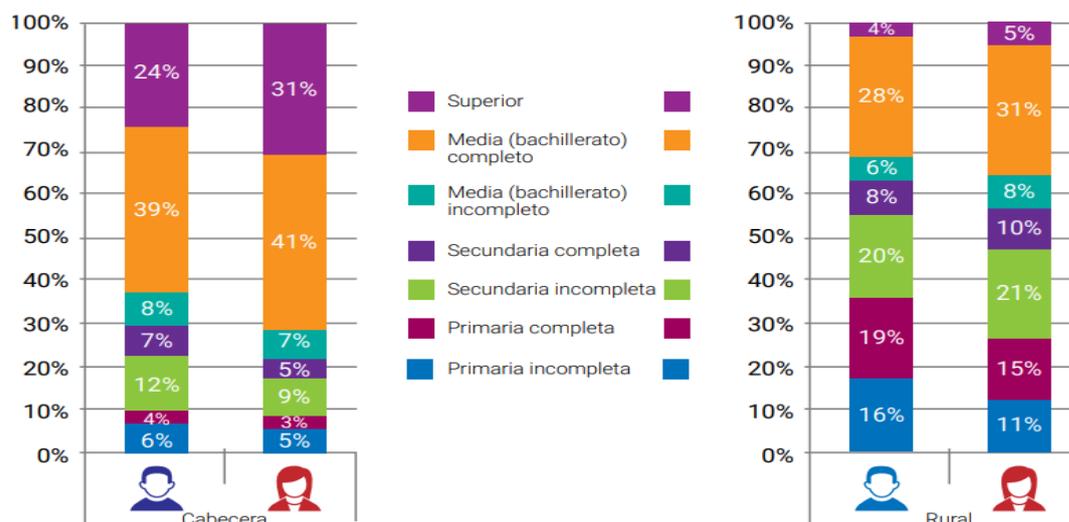


Figura 1: Último grado alcanzado de hombres y mujeres entre 18 y 24 años por zona. Tomado del documento de Martínez, Pertuz & Ramírez (2016, p.4) “La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo” donde se describe la situación del nivel de escolaridad según las zonas rurales y cabeceras de Colombia, según la Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2013.

Desde este gráfico, podemos concluir que el acceso a la educación superior es limitado para las zonas rurales de Colombia, y que este panorama no ha cambiado, ya que desde las cifras estadísticas del 2016 solo el 1% de la población rural accedió a la educación superior. Como se expone en la revista Semana, sección educativa (2016) en el artículo “Preocupantes cifras de acceso a la educación en zonas rurales del país” como lo expresa en dicho artículo el senador Senén Niño

(...) en el país hay 40.000 jóvenes de la zona rural que se están quedando por fuera del sistema educativo. También alertó que existen “dos millones y medio de jóvenes que estando en edad universitaria no han podido acceder a las instituciones de educación superior. La cobertura es deficiente y el sistema educativo no está bien financiado; además, la cantidad de niños por educador es alta si se compara con estándares internacionales que están entre 16 y 19 niños por educador. Hoy tenemos cifras entre 40 y 50 niños por docente (párrafo 3).

Ahora bien, a partir de esta mirada que se hace en Colombia de lo rural desde lo educativo, se ha tenido presente en los diferentes acuerdos, y en especial después del posconflicto, como existen diferentes grupos a atender en este panorama de lo rural, en torno a las poblaciones más vulnerables de estas zonas como son

- Población víctima del conflicto armado en Colombia.
- Personas con discapacidad.
- Grupos étnicos (dentro de estos indígenas, afro, gitanos)
- Población habitante de frontera.

Buscando con esto atender la diferencia a partir de una óptica incluyente y el cual es de suma importancia para la transformación de lo rural, creando nuevas condiciones de bienestar económico, superando la pobreza de algunas de las regiones rurales. Es por esto como la Educación Superior en ocasiones no es de fácil acceso para ellos, y mucho más para la población como se menciona anteriormente en situación de vulnerabilidad o de exclusión por su condición.

Por lo que en Colombia se toman nuevas estrategias a partir de las concepciones de la era digital, como es los Ambientes Virtuales de Aprendizaje, para hacerles llegar una educación pertinente, contextualizada y de acuerdo a las realidades inmediatas en las que están sumergidos.

Específicamente en el departamento de Antioquia, objeto de la muestra de la investigación en relación a las IES y sus docentes desde su práctica pedagógica, se da una mirada a partir de las políticas públicas del actual gobierno, en el plan de desarrollo “Antioquia piensa en grande- 2016-2019”, tomando relevancia lo rural

A lo rural no se le puede entender simplemente como “el resto” o como un apéndice de lo urbano, sino que debe aprehenderse dentro de un marco territorial sistémico que considere sus potenciales contribuciones a un desarrollo territorial integral que parte del reconocimiento de la existencia de estructuras complementarias, articuladas e interdependientes. Por esta razón, la ruralidad adquiere un papel renovado y altamente protagónico en este Plan de Desarrollo, más aún por el rol que a estos territorios se les ha asignado en el marco del proceso de paz y del postconflicto colombiano (p.75)

Donde uno de los puntos, es el desarrollo humano sostenible, para las 9 subregiones de este departamento desde una mirada territorial, generando con esto calidad de vida.

En Antioquia, juega entonces un papel importante la premisa de una educación de calidad dentro del contexto colombiano, donde la era digital se convierte en una alternativa para superar los espacios presenciales, donde los Ambientes Virtuales de Aprendizaje permiten articularse a los planes de gobierno desde el acceso, la permanencia y la graduación a partir de la educación virtual, para zonas remotas del país y que son punto de partida con factores de inclusión, que conllevan a oportunidades de mejora en la calidad de vida de estas regiones, proporcionadas por la IES de Antioquia, que no desconocen la concentración de pobreza en las zonas rurales, en las cuales habita el 30,3% de la población del país, y donde el 75% de la población vive con menos de un salario mínimo, es decir poblaciones vulnerables (Índice de inclusión para educación superior- INES, 2017, p. 15). Por lo que las IES de Antioquia le apuntan a los siguientes aspectos expresados en la siguiente figura (figura 2).



Figura 2 Características de la educación inclusiva. Tomado de Índice de inclusión para educación superior- INES, 2017, p. 19. Desde Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia, 2013.

Donde a partir de la figura se puede concluir que la IES, le apuntan a una educación con calidad, que se evalúa constantemente con aspectos de inclusión, y en especial en las zonas rurales de Colombia y donde las IES de Antioquia/Medellín nos son ajenas a esta evaluación y seguimiento de la calidad educativa y en especial cuando se ofrece una educación virtual en algunos de los programas ofertados a nivel nacional.

Tomemos entonces estos aspectos para dar paso a el proceso investigativo a partir de los referentes conceptuales que enmarcan una práctica pedagógica inclusiva desde unos acercamientos teóricos.

Referentes conceptuales

Practica pedagógica en Ambientes Virtuales de Aprendizaje

Teniendo en cuenta el concepto de pedagogía como ciencia de la educación se hace pertinente destacar como esta debe contextualizarse en la cultura, ya que no todos los modelos pedagógicos responden a las creencias, prácticas y vivencias de cada comunidad, donde la práctica pedagógica se encuentra en constante transformación. Es de esta manera como el currículo logra hacer parte esencial de ello mostrándose a través de un currículo real, oculto y formal, para una planeación pedagógica que parte

de la realidad del estudiante en escenarios virtuales de aprendizaje, que responde a la modalidad de formación virtual acorde a los planteamientos que surgen dentro de las competencias de la era digital, como eje diferenciador en la formación tradicional.

La práctica pedagógica busca demostrar a través de la didáctica escenarios de enseñanza y aprendizaje que articulen la pedagogía y la didáctica como punto de partida para la formación del estudiante, presentando diferentes contextos posibilitadores del aprendizaje.

Es entonces como en el acto educativo surgen relaciones importantes que llevan al cumplimiento de los objetivos desde la formación integral para el estudiante y el fortalecimiento de la práctica del docente, desde allí se inscriben aspectos que articulan su práctica pedagógica en la medida que se avance en la gestión del conocimiento, considerando de esta manera la calidad, pertinencia y evaluación de los procesos de formación.

Teniendo presente cada una de estas tendencias pedagógicas que se han presentado a lo largo de la historia, permite genera sentido crítico a la práctica pedagógica frente a la diversidad de características, relaciones interpersonales más democráticas y ajustadas a la sociedad, que se transforma y se incorpora cada día a más a las exigencias digitales.

Retomando el concepto de AVA se hace necesario identificar las unidades que componen dicho conjunto de términos, en este caso los AVA representando un contexto educativo virtual, articulado a los procesos de aprendizaje que se pueden llevar a cabo en estos escenarios, teniendo en cuenta las relaciones docente- estudiante, estudiante – estudiante y estudiante – docente en interacción con las herramientas digital.

De esta esta manera surge el planteamiento de esta investigación, acerca de la necesidad de lograr identificar el sentido de las prácticas pedagógicas en AVA, donde debe prevalecer los medios que la hacen posible, cobrando un sentido desde los contextos particulares en los cuales se busca comprender la forma en que se construye el conocimiento y la manera para consolidarlo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se buscaría establecer diferencias entre lo que representa la práctica pedagógica virtual y la práctica pedagógica presencial, destacando en ambos contextos las relaciones que surgen entre el sujeto y objeto, que aportan al proceso de aprendizaje, mediado a través de diferentes escenarios virtuales y presenciales que se acogen a las particularidades e interés de las diferentes modalidades educativas.

La práctica pedagógica virtual se presenta como una posibilidad que aporta a la transformación del contexto donde se evidencia un aprendizaje personalizado, integral y acorde al aspecto social donde se lleve a cabo; el docente virtual debe hacer un buen acercamiento a sus estudiantes para desde allí lograr diferenciar sus características y procesos de aprendizaje, lo que a su vez resalta un valor especial desde la forma como se articulan con la realidad de los estudiantes comprendiendo necesidades e intereses, para representar la educación virtual en cada uno de los niveles educativos

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario acercarse a una comprensión de aquello que permite dinamizar la modalidad virtual, donde la información y el flujo de esta cumplen un papel importante en la llamada “sociedad del conocimiento” la cual presenta grandes avances que permiten hacer parte de las exigencias del mundo globalizado, esto a través de las herramientas que se introducen en los entornos educativos mediados por las TIC.

Los ambientes virtuales de aprendizaje, se consideran escenarios que posibilitan la tarea educativa a través de la virtualidad, donde se dinamizan, proyectan y se presentan de acuerdo a las necesidades de cada uno de los contextos, convirtiéndose en un reto para la transformación de las maneras en que se da la vida del ser humano al incorporar y apropiarse de las diferentes herramientas tecnológicas en su entorno, pero contrario a la educación virtual y a la mera incorporación y uso de estas herramientas a la vida diaria y en este caso al entorno educativo, los AVA no solo usan las TIC como mediadores del proceso de aprendizaje sino que buscan crear todo un entorno, donde tanto los estudiantes como los docentes pueden realizar actividades colaborativas, interactivas, de interacción y significativas.

Además, es allí donde las herramientas web 2.0 y web 3.0 que articulan los diferentes contenidos, pueden brindar posibilidades para dinamizar las estrategias que faciliten una adecuada orientación desde lo pedagógico, metodológico, estratégico y tecnológico para la generación, incorporación, apropiación y uso del conocimiento.

Desde esta definición se pueden destacar, primero la presencia de los estudiantes protagonistas de proceso y administradores del sistema, la disponibilidad de recursos educativos digitales que se denominan también objetos virtuales de aprendizaje (OVA) y todos los aplicativos gestores del proceso educativo como son los perfiles de los estudiantes, mensajes, chat, foros entre otros que se convierten en herramientas sincrónicas y asincrónicas de apoyo a la formación.

De igual forma el estudiante en los AVA tiene una responsabilidad social, asociada a la transformación de su papel, debe pasar de ser un agente receptor de conocimiento que se sienta a escuchar una clase, a ser protagonista de la interacción educativa virtual, puede y debe desarrollar capacidad de análisis, comprensión e interpretación, y en la misma medida fortalecer su percepción, asociado a todas las habilidades de auto disciplina y compromiso que debe tener para cumplir con cada reto académico, como lo afirma Lipman (1998) citado por Rugueles 2015, el facilitador y el estudiante dejen de ser mediadores pasivos entre la teoría y la práctica, para convertirse en mediadores activos que, desde el hacer, reconstruyan críticamente su propia teoría y participen en el desarrollo significativo del conocimiento. Por lo tanto, el análisis crítico y reflexivo, en el estudiante virtual, deberá ser asumido como una dinámica constante, inmersa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiéndole así generar conocimiento aplicado que, en el marco de concepciones éticas de integralidad del ser, se convierta en experiencias significativas.

En los AVA cambian las dinámicas sociales, referidas al trabajo colaborativo, se debe llegar a consensos, acuerdos de beneficio en favor del proceso de aprendizaje y puede tener un mayor y mejor acceso al contenido educativo dado su ritmo y estilo de aprendizaje, donde se debe comprender aspectos que favorezcan el uso de la asertividad en la comunicación y donde el docente de forma dialógica con el conocimiento lo acerca al estudiante virtual en cada una de las actividades que propone.

Prácticas inclusivas en la educación superior

La educación inclusiva en el mundo, es un tema de derechos, actualmente con la normativa internacional reflejada en algunos acuerdos, cumbres y políticas que son avaladas por los estados, se ha consensuado que la educación no es un privilegio de pocos, que debe ser el derecho de todos, sin exclusión y sin barreras. Por ellos todas las IES deben contar con políticas internas de inclusión y ajustes razonables pertinentes para garantizar el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la graduación de los estudiantes en general y de los estudiantes que presentan vulnerabilidad específicamente o que están en zonas rurales en condición de vulnerabilidad.

Por lo anterior, los procesos de educación inclusiva en Colombia, han sido promovidos directamente desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y algunas entidades de carácter privado, que se han centrado en la formación de docentes y directivos docentes en temas relacionados con la sensibilización frente al reconocimiento de la diversidad, como un primer paso para hablar de inclusión, dichas apuestas se han centrado en los procesos de autoevaluación, como un primer acercamiento para identificar las fortalezas, debilidades, barreras y oportunidades que se presentan institucionalmente para emprender el camino hacia procesos incluyentes.

En este campo se ha avanzado significativamente en los niveles de básica y media, en contraste con la Educación Superior, en donde se han visto menores impactos sobre este proceso, sólo hasta el año 2013 se inicia con la visibilización del tema desde los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado (enero, 2013) y posteriormente los lineamientos para generar la Política de Inclusión (Noviembre, 2013), normas que advierten una alerta a las instituciones de Educación Superior para avanzar en el tema con el fin de reducir las brechas existentes entre las poblaciones, las regiones y las instituciones en cuanto al acceso, la permanencia y la graduación de los grupos con menores posibilidades para acceder a la Educación Superior.

Pese a los fines que tanto los lineamientos para la acreditación institucional y los de pregrado como de política de educación inclusiva se han definido como norte para que las instituciones inicien su camino a la inclusión, estas no han alcanzado a tener un impacto realmente significativo que supere las expectativas de formación en las diferentes instituciones que ofrecen Educación Superior en el país (Mesa de inclusión, 2014).

La anunciada situación en parte se debe a que las y los maestros que se desempeñan en educación superior no tienen una mirada centrada en las posibilidades que se generan con la atención, el reconocimiento y la valoración de la diversidad del estudiantado que pueden derivarse tanto de la falta de capacitación (Bandres, 2011) como desde las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (Chiner; 2011 y Conde, 2012). Ambas situaciones convergen de manera notoria en la construcción de procesos centrados en la atención, reconocimiento y valoración de diferencias culturales, biológicas, cognitivas, sociales entre otras que permitan de alguna manera flexibilizar o no los currículos y las prácticas generadas por el docente durante la interacción con el estudiante de manera que posibilite no solo saberes académicos, sino también aprendizajes relacionados con el conocimiento de los otros y elementos de sensibilidad hacia las diferencias que hay en la institución (Arnaiz, 2003).

De igual forma, el Acuerdo 2034 de agosto de 2014, elaborado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), donde se parte del concepto de universalidad articulado al:

(...) acceso a la educación superior de quienes encuentran en ella y la opción de un crecimiento personal. Lo anterior impacta en la cobertura, es decir, en la capacidad de acoger a quienes la buscan. Ello supone atender a la diversidad de quienes llegan y favorecer su permanencia. (p.55).

Así mismo, la investigación reconoce en el contexto educativo, específicamente en lo relativo a la atención de población vulnerable:

(...) las estrategias de educación inclusiva, especialmente en Colombia donde 94,4% del territorio es rural, buscan generar no sólo equidad y justicia, sino también coherencia y unidad. El enfoque de educación inclusiva ha permitido al Ministerio de Educación Nacional reflexionar sobre los conceptos fundamentales que sustenten una educación rural para todas y todos, y reconocer las acciones

que permiten transformar el sistema educativo desde lo rural tomando como referente los Derechos Humanos. De manera general, la educación rural, por medio de la educación inclusiva, tiene todo el potencial para desarrollar estrategias de paz, a través de procesos de reparación y reconciliación (...). (p.58)

Es así como desde el Acuerdo 2034, se entiende la educación inclusiva como la capacidad de potenciar y valorar la diversidad, promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad en una estructura intercultural de los procesos educativos, que abordan la participación de los estudiantes como el proceso fundamental en las practicas incluyentes.

Por otra parte (Beltrán-Villamizar et al., 2015, p. 66) definen la educación inclusiva, como: “un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado, avanzando hacia una educación de calidad para todos, haciendo énfasis en el valor positivo de la diferencia”, de acuerdo con teóricos como Ainscow, Arnaiz y Moriña y, a partir de la Declaración de Salamanca y la 48ª Conferencia Mundial de Educación celebrada en Ginebra en el año 2008, además de los documentos que orientan el servicio educativo en Colombia y España, compara las prácticas inclusivas y la inserción de éstas en la legislación de cada país. Los criterios bajo los cuales proceden son: enfoque de educación inclusiva, grupos de atención prioritaria, responsables y recursos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, diseño curricular, niveles educativos, formación docente, participación de la comunidad, y evaluación y seguimiento (Beltrán-Villamizar et al., 2015, p. 67).

Colombia se acoge a los lineamientos de la Unesco para la transformación de su sistema educativo “bajo la bandera de la inclusión” (Beltrán-Villamizar et al., 2015, p. 67), por lo cual ha adaptado regulación complementaria, en la que se encuentran decretos y resoluciones, con el fin de garantizar el derecho a la educación a todos los colombianos, priorizando a aquellos grupos que poseen mayor riesgo de ser excluidos. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual enfatiza en la integración académica y social de personas con limitaciones, talentos o capacidades excepcionales. En dicha ley se establece que las secretarías de educación de cada municipio deben garantizar los procesos y recursos para la inclusión, las cuales, además, deben definir las entidades que determinan las condiciones de capacidad de los alumnos, de acuerdo con la resolución 2565 de 2003, y cómo debe ser el acompañamiento a personas con discapacidad o con capacidades excepcionales.

El MEN estableció en el año 2005 los *Lineamientos de política para la atención educativa a personas vulnerables*. En este documento, rediseñado en 2013, establece cinco grupos poblacionales de atención prioritaria: personas con discapacidad o con talentos excepcionales; grupos étnicos (negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y rom); población víctima del conflicto armado; población desmovilizada en proceso de reinserción; y población habitante de frontera (Beltrán-Villamizar et al., 2015, p. 68). También, a través del decreto 2082 de 1996, crea las Aulas de Apoyo Especializadas, las Unidades de Apoyo Integral y un portafolio de modelos educativos flexibles para los diferentes contextos.

Desde 2006, el *Programa de Educación Inclusiva con Calidad* se ha constituido en una “ruta metodológica para la transformación de las instituciones educativas” (Beltrán-Villamizar et al., 2015, p. 69), el cual pasa por la formación inicial y continua de los docentes, regulada por el decreto 366 de 2009 en el tema de inclusión. En cuanto a la participación, Colombia cuenta con gran cantidad de organizaciones sin ánimo de lucro, las cuales “promueven el respeto y cumplimiento de los derechos fundamentales en condiciones de equidad de grupos vulnerables” (Beltrán-Villamizar et al., 2015, p. 70). Por último, el Índice de Inclusión Educativa es un instrumento de evaluación mediante

el cual cada institución evalúa su gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad.

Para generar todas estas acciones de inclusión es necesario promover la participación de los estudiantes en su propio proceso, invitarlos y empoderarlos para que sean protagonistas de su derecho. De acuerdo con Booth y Ainscow, la participación es indispensable a la hora de hablar inclusión, pues ésta última está ligada a la promoción de una comunidad educativa acogedora, que da oportunidades para aprender y participar, es decir, que fomenta el sentido de pertenencia. Esto implica que el estudiante sea reconocido, que sean reconocidas sus capacidades y que pueda opinar, decidir y de tener el control de aquello que lo afecta (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011, p. 18). La metáfora de la voz es muy afortunada, en cuanto permite descubrir desigualdades. En efecto, quien tiene la palabra es quien puede tomar decisiones sobre aspectos importantes para la vida. Decir que hay individuos en una comunidad a quienes se les impide participar de las decisiones que afectan la vida de todos implica que en ella hay desigualdades e injusticias.

Según Susinos y Rodríguez Hoyos, “la inclusión educativa debiera poner en un lugar principal de su agenda estas cuestiones sobre cómo dar voz, cómo ‘sacar a la luz’ las voces silenciadas, si bien esta labor se enfrenta a ciertas dificultades epistemológicas” (2011, p. 19). Para esto es indispensable la investigación con métodos que permitan acceder a aquellos grupos que no poseen voz, es decir, aquellos no-hegemónicos, pues, de no ser así, dos pueden ser las consecuencias: por un lado, se puede homogeneizar la voz de quienes no poseen participación; por otro lado, se puede confirmar la voz del grupo hegemónico. En ambos casos la voz de los sin-voz queda igualmente silenciada.

Para que esta realidad sea transformada, la inclusión educativa debe convertirse en el centro de las preocupaciones de la docencia y la investigación. Esto combatirá la invisibilización del estudiante que no tiene participación, sin que con ello se quiera ignorar la importancia de la justicia redistributiva como primer mecanismo de reconocimiento (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011, p. 20).

Por lo anterior las investigaciones alrededor de las practica pedagógicas incluyentes reviste una importancia trascendental en la medida que son los estudiantes los que encuentran barreras al ingresar al sistema de educación superior específicamente en la modalidad virtual y porque son ellos los beneficiarios o afectados con el que hacer docente, se debe analizar desde la investigación, si los docentes están teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y aplicando estrategias didácticas y metodológicas pertinentes o si su necesidad es la formación o un cambio de actitud frente a la inclusión, en todo caso se debe hacer un análisis profundo de estas prácticas e identificar acciones para avanzar en el proceso de inclusión.

Fases de la investigación

1. Construcción de los referentes conceptual para la propuesta de investigación.
2. Rastreo de las IES en Colombia que cuenta con programas de pregrado en modalidad 100% virtual y selección de las IES ubicadas en el departamento de Antioquia en específico en la ciudad de Medellín.
3. Contacto de las IES en la ciudad de Medellín/Antioquia que cuenta con programas de pregrado en modalidad 100% virtual.
4. Envío de encuestas a los docentes que harán parte de la muestra de las IES, donde se hace el acercamiento a las concepciones en sus practica sobre grupos vulnerables e inclusión.

Conclusiones

A la fecha se han desarrollado las tres primeras fases de la investigación y estas han arrojado algunos hallazgos preliminares del proceso de rastreo conceptual y del contacto con las IES que cuentan con programas 100% virtual, estas conclusiones son:

Existen pocas investigaciones generadas en IES sobre las practicas pedagógicas incluyentes.

No existen investigaciones terminadas en las IES que cuentan con programas 100% virtuales que busquen identificar las practicas pedagógicas para la inclusión de poblaciones vulnerables.

Todas las IES que fueron contactadas para esta investigación y que aceptaron la invitación a ser parte de la muestra, se encuentran en fase de identificación y formulación de planes de trabajo para fortalecer la educación inclusiva, Por ellos todas validaron la investigación como un tema de vanguardia que puede aportar de forma significativa al posicionamiento de la calidad educativa en el marco de la educación para todos y el cumplimiento de los objetivos de calidad de Colombia y en articulación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible(ODS).

Las IES de Medellín/Antioquia están en el proceso de reconocer los grupos vulnerables (y los estudiantes ubicados en las zonas rurales en condición de vulnerabilidad) y las poblaciones a incluir en el proceso educativo desde la identificación en la práctica pedagógica de sus docentes, lo cual contribuirá a superar los niveles de exclusión de dichas poblaciones.

Proyección de la investigación

Esta investigación, por ser de las pocas que abordan actualmente en Colombia el proceso de educación inclusiva, busca ser un referente para otras entidades académicas, grupos de investigaciones, fundaciones y organizaciones en general a nivel de Latinoamérica, para la reflexión en torno a la imperante necesidad de que se generen cambios sociales en favor de la inclusión y específicamente en favor de la educación inclusiva, donde la diversidad sea la característica inherente a todos los seres humanos que los una y no la que los divida, en ese sentido se proyecta que la investigación permita:

Ofrecer herramientas conceptuales y prácticas a las IES para que inicien o fortalezcan sus políticas de educación inclusiva.

Procesos de identificación de las poblaciones vulnerables en las zonas rurales y que puedan tener acceso a una educación virtual.

Establecer orientaciones a manera de lineamientos para que todas las IES de Colombia y Latinoamérica, puedan orientar su proceso de educación inclusiva desde el ingreso hasta la graduación de sus estudiantes.

Brindar entre las IES oportunidades de alianza en favor de la cualificación del proceso de educación inclusiva.

Fortalecer las redes de investigación para que el tema de la inclusión sea objeto de investigación, porque así se pueden fortalecer las practicas inclusivas, que contribuye el mejoramiento de la calidad de vida de los grupos poblacionales vulnerables y por ende se logra incrementar la inclusión social y el bienestar de toda la sociedad.

Entregar insumos a las entidades gubernamentales para la consolidación de nuevas políticas públicas de inclusión que se ajusten a las realidades de las personas que son excluidas del sistema educativo y de los procesos sociales por diferentes circunstancias.

Referentes bibliográficos

Acuerdo 2034 de agosto de 2014, elaborado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles las son palancas para cambio? Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/article-s-94457_recurso_1.pdf

Baigorri, A. (2000). De lo rural a lo urbano. Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global. Recuperado de <https://www.eweb.unex.es/eweb/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf>

Beltrán, Y, Martínez, Y, & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>

CNA. La calidad en la Acreditación Institucional. (2018) Recuperado <https://www.cna.gov.co/1741/article-190811.html>

Dirven, M., Echeverri, R., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia, D., Peña, P., Faiguenbaum, S. (2011). Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3858/S2011960_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández, B. (1997). Metodología de La Investigación. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/38757804/Metodologia-de-La-Investigacion-Hernandez-Fernandez-Batista-4ta-Edicion>

Índice de inclusión para educación superior- INES, 2017. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). MEN. Colombia.

Martínez, Pertuz & Ramírez (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Recuperado de http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/Doc_web/46.-La-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia.-Fedesarrollo---compartir-1.pdf

Misión para la transformación del campo. Definición de Categorías de Ruralidad. Documento elaborado por Dirección de Desarrollo Rural Sostenible – DDRS Equipo de la Misión para la Transformación del Campo. Bogotá D.C., diciembre de 2014.. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf>

Plan de desarrollo “Antioquia piensa en grande” 2016. Recuperado de http://www.antioquia.gov.co/images/pdf/ORDENANZA%20PLAN%20DE%20DESARROLLO%20DE%20ANTIOQUIA%202016-2019_FirmaEscaneada.pdf

PNUD. Objetivos de desarrollo sostenible. (2018). Recuperado de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

- Ponce, P., Romero, J. (2013). Marco hipotético: teorías sobre el espacio rural. *Cambios Sociales en Espacios Periurbanos del País Valenciano*. Recuperado de <http://mural.uv.es/pepona/1aparte/1a013.htm>
- Rugeles A; Mora Beatriz (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 12, núm. 2, Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia
- Semana sección Educación. (2016). Preocupantes cifras de acceso a la educación en zonas rurales del país <https://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-en-colombia-cifras-de-educacion-rural/519970>
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 70,25 (1), pp. 15-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147002>
- Yacuzzi, E. (2006). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. Recuperado de <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>