

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

2

PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA, EVALUACIÓN Y TIC

Editor académico: Fernando Germán González González

Bogotá, Colombia • Mes: marzo • Año 2022 • Volumen 2 • pp. 54

ISSN: 2665-5330 • E-ISSN: 2665-5349



UNIVERSIDAD CATÓLICA
de Colombia
Vigilada Mineducación

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Periodicidad: anual

ISSN impreso: 2665-5330

ISSN electrónico: 2665-5349

Cuadernos Pedagógicos 2

Marzo 2022

Bogotá, D. C., Colombia

EDITOR ACADÉMICO

Fernando Germán González González

DIRECCIÓN EDITORIAL

Stella Valbuena García

COORDINACIÓN EDITORIAL

María Paula Godoy Casasbuenas

CORRECCIÓN DE ESTILO

Juana Les Esguerra

DISEÑO DE COLECCIÓN

Juanita Isaza Merchán

DIAGRAMACIÓN

Mauricio Salamanca

VICERRECTORIA ACADÉMICA

VICERRECTOR ACADÉMICO

Elvers Medellín Lozano

COORDINADORA DE DESARROLLO ACADÉMICO

María Carolina Argüello Ribón

PROFESIONAL ESPECIALIZADA DE

DESARROLLO ACADÉMICO

Beatriz Eugenia Boada Peralta

EDITORIAL

Av. Caracas N.º 46-72, piso 5

editorial@ucatolica.edu.co

www.ucatolica.edu.co

El editor y los autores son responsables de los artículos publicados.

Se autoriza la reproducción parcial o total con el permiso previo del editor y/o autor citando la fuente y el autor.

Hecho el depósito legal

Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-SA 4.0)



CONTENIDO

Prólogo

Calidad en Instituciones de Educación Superior: Retos y perspectivas..... 5

Carlos Enrique Garavito Ariza

Introducción

La formación de formadores: Clave ante los retos educativos de la Covid-19..... 13

Fernando Germán González González

1

Construyendo puentes en tiempo de muros..... 15

Juliana Murcia Contreras, Liliam Santamaría Chavarro

2

Propuesta pedagógica para el diseño de la asignatura
Herramientas artísticas para el trabajo con comunidades a través
del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)..... 24

Maricely Corzo Morales

3

Enhancing Motivation Through a CLIL Course Tailored to Psychology Students..... 33

Lady Johana Gómez Bernal, Laura Marcela Tello Fernández

4

Del juego al saber..... 42

Juan Carlos Gómez Quitián

Calidad en Instituciones de Educación Superior: Retos y perspectivas

Carlos Enrique Garavito Ariza*

En la actualidad, el nuevo contexto mundial del que hace parte la educación, ha sido impactado por diferentes tensiones causadas por el Covid-19, razón fundamental para acercarse y comprender el término de calidad que opera desde el marco de la educación, en las fases que ha traído consigo la pandemia. En este sentido, la tarea de humanizar el conocimiento ha quedado en medio de la emergente tensión e incertidumbre que nos ha tocado enfrentar, lo que constituye para toda la comunidad académica un reto lleno de desafíos para la formación y la nueva realidad de la pedagogía desde una perspectiva global.

Calidad y educación: Una mirada sobre el contexto

Todos hemos sido testigos de los cambios drásticos ocurridos en la economía mundial, el aislamiento y la suspensión de actividades han comprimido la economía global, y según la edición de junio de 2020 del informe *Perspectivas económicas mundiales del Banco Mundial*, podríamos estar viviendo tiempos complejos en la atención a las necesidades básicas, situación que ha generado un interés particular en los sistemas educativos, ya que son estos los encargados de delimitar las posibilidades económicas en una sociedad que está enmarcada bajo la noción de calidad y gestión. En este escenario, las instituciones han volcado sus esfuerzos para realizar sus actividades con eficiencia y calidad (Martín, 2018).

He de señalar que el concepto de calidad, desde su comprensión y aplicación, destaca cierta autenticidad, materialización y delimitación en el desarrollo de los procesos académicos propuestos, y funciona

como herramienta guía para la acomodación y adaptación a escenarios pedagógicos. Sin embargo, se puede anotar que Díaz (2016) menciona el verbo “delimitar” como un término complejo, sobre todo en una realidad con tantos límites y con poco acceso para ingresar a espacios académicos que puedan ser percibidos y evaluados como de alta calidad.

Entonces, si retomamos las definiciones sobre el concepto de calidad, su aplicación y realidad, referentes al ámbito educativo, podemos señalar que estas se limitan a subrayar factores asociados al rendimiento de los estudiantes, la adecuación de la infraestructura (*física, digital e inteligencia artificial*) gestión del personal directivo, administrativo y docente, como elementos de una estructura compleja que mantiene el objetivo de actualizar y ofrecer autonomía en los procesos de aprendizaje con la comunidad interesada en la investigación y la academia.

Hay que recalcar que la *calidad* está ligada a la subjetividad del consumidor, quién determina y muestra cierto interés el valor agregado sobre los aprendizajes recolectados desde la experiencia pedagógica, todo esto viéndose reflejado en la aplicación de sus habilidades y capacidades adquiridas que interfieren en sus quehaceres diarios, viéndose reflejado en diversos ámbitos laborales, esto como parte de la evidencia en la adquisición de aprendizajes de calidad que están asociados a términos de funcionalidad, precio, garantía, durabilidad e incluso reconocimiento técnico y profesional. De igual manera, la Organización Internacional de Normalización (ISO) define este término como *la obtención del éxito constante en la gestión de la calidad*, sea en una empresa, institución y/o corporación; visión que se

.....
* Docente facilitador del módulo en Evaluación del Diplomado en Pedagogía, Didáctica, Evaluación y TIC en Educación Superior de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica de Colombia. cgaravitoariza@gmail.com

deriva de las normas ISO 9000; 9001 y 9004 (Durán y Páez, 2020).

La noción de calidad se puede establecer por las condiciones para el cumplimiento de objetivos centrales con el fin de cumplir con los procesos y escenarios pedagógicos que puedan generar un impacto positivo y duradero (Oreste, 2019). Según Barrios, Rodríguez y Tristán (2019), ha sido de vital importancia en el contexto latinoamericano desde la década de 1990, aunque hay que reconocer las dificultades que ha traido consigo la etapa postpandémica. La calidad y su garantía se convirtieron en los ejes para las múltiples reformas que se gestaron en las Instituciones de Educación Superior (IES), dado que existía incertidumbre sobre la utilidad de la formación en términos de desarrollo y pertinencia en los resultados basados en la valoración de las experiencias y labores relacionados a las expectativas de la comunidad académica.

En el panorama mencionado, Harvey & Green (1993) en un esfuerzo por ir más allá de las clasificaciones que se le daban al término calidad en la Educación Superior, ajustaron un enfoque con siete componentes asociados, para explicar este término:

1. Calidad entendida como excelencia o excepcionalidad.
2. Calidad entendida como perfección (cero errores).
3. Calidad entendida como cumplimiento del propósito institucional.
4. Calidad entendida como transformación del estudiante.
5. Calidad entendida como “cota mínima”.
6. Calidad entendida como “justiprecio” (valor contra costo).
7. Calidad entendida como mejoramiento continuo.

Posterior a estas concepciones, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ofrecieron definiciones específicas para la calidad en IES. El primer organismo la concibe como “los resultados que se obtienen con los recursos empleados en la educación junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; (...) dicha noción pone el énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos, y el impacto de los mismos a medio y largo plazo” (OEI, 2010, p. 106). A partir de lo señalado, es pertinente aclarar que, si bien en el contexto colombiano se han adoptado tales ideas acerca de la calidad en las IES en términos de normatividad legal y diversos documentos oficiales, no existe una definición directa de dicho concepto (Bautista, Gamboa y Sanabria, 2014).

Ahora bien, no se puede tener en cuenta el ámbito educativo como un área aislada; este se debe reconocer desde la perspectiva del ámbito legal y constitucional, y del uso adecuado de las normas en relación a la calidad de la educación. Desde la Constitución Política de 1991, en la que se enmarca la libertad de enseñanza, la educación se convierte en un derecho y/o servicio que puede ser prestado por diversas entidades públicas y privadas, otorgándole al Estado funciones de inspección y vigilancia a la educación y la calidad impartida (Martín, 2018). Es por esto que hay que resaltar que, en Colombia, la educación cumple con una función social que posibilita acceso al conocimiento, análisis científico, el reconocimiento y acceso a ciertos derechos que implican un soporte en y mejora en la calidad de vida. En este sentido, se busca que los ciudadanos colombianos enmarquen su formación sobre el fomento de los derechos humanos y la democracia con el fin de aportar al mejoramiento cultural, científico y tecnológico del país (Oreste, 2019).

Bajo esta línea, la Constitución Política colombiana en los artículos 67-69, señala dos temas fundamentales: el papel del Estado y la autonomía universitaria (Martín, 2018). Posterior a esto, se aprueba la Ley 30 de 1992 que instaura la base normativa para la Educación Superior la cual define objetivos para diversos sectores, clasificando programas académicos y distintos niveles de formación en las instituciones; de igual forma delimita los estatutos que rigen al personal docente; las normas sobre la administración de las entidades educativas, y garantiza la autonomía a las universidades para la creación de programas académicos.

Junto a dichas disposiciones, la Ley 30 establece como órganos rectores al Ministerio de Educación Nacional (MEN) y al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU); en esta última entidad se incluyó la organización del Sistema Nacional de Acreditación, el cual es el encargado de mejorar la calidad en las IES (Martín, 2018). En la ley mencionada, se afirma que las IES deben otorgarle a la comunidad un servicio de calidad; esto abarca los resultados académicos, los medios y procesos llevados a cabo, así como la infraestructura y condiciones en que se desarrolla cada institución (Bautista, Gamboa y Sanabria, 2014).

En el año 1993, el Ministerio de Educación genera el Decreto 1403, el cual establece los requisitos para la creación y desarrollo de los programas de pregrado y determina que, con el fin de garantizar los fines y metas propuestas, se deberá otorgar información sobre estos programas al MEN, por medio del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). De igual forma, regula lo referido a la autorización de la oferta de programas de Maestría, Doctorado y Postdoctorado (Ministerio de Educación Nacional, 1994). En el año siguiente, se promulgó la Ley 115 de 1994, también llamada Ley General de Educación, cuyo objetivo era instaurar la organización del sistema educativo

colombiano. Esta ley se encarga de definir la función social de la educación acorde con las necesidades de la sociedad.

Respecto a la Educación Superior, dictamina que esta será regulada por una ley especial (Ministerio de Educación Nacional, 1994). Ya para la primera década del 2000 se crea la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CONACES) y se fortalece el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), con el fin de incentivar la formación técnica y tecnológica y, junto a ello, dictar medidas sobre acreditación y calidad. El primero de estos organismos tiene como objetivo evaluar los requisitos para la creación de programas en las IES; mientras que el segundo es el encargado de generar una opinión para la acreditación de las instituciones y de los programas (Martín, 2018).

Durante la administración del 2002, mediante la Ley 749, se implementa el servicio público de la Educación Superior para los distintos niveles de formación y se autoriza a las instituciones la posibilidad de brindar programas académicos por ciclos propedéuticos hasta el nivel profesional. La misma ley otorga la facultad de tránsito de estudiantes entre programas e instituciones, y establece los criterios de evaluación pertinentes. De igual forma insta a las entidades a liderar la educación profesional con calidad en el país (CNA, 2021). En los años siguientes surge otra serie de normas como el Decreto 2230 de 2003, la Resolución N° 183 de febrero 2 de 2004, el Acuerdo No. 01 de junio 23 de 2005, el Acuerdo No. 02 de junio 23 de 2005, la Resolución N° 000167 del 31 de mayo de 2006, el Decreto 4675 de 2006, el Decreto 4674 de 2006 y el Decreto 4729 de 2007. Por medio de estos se dictan diversas disposiciones referidas a cambios estructurales y funcionales en los organismos de control, en especial, al Consejo Nacional de Educación Superior, CESU (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Por lo tanto, para cumplir dichas normativas, el Gobierno le exige a las IES ceñirse a las directrices que regulan la educación en el país, a partir del uso de herramientas como las Pruebas Saber Pro y los Registros Calificados, que se encargan de medir el ejercicio educativo (Oreste, 2019). En la siguiente década, en el segundo semestre del 2018, el MEN inicia una serie de actividades bajo el marco de la campaña “Calidad ES de Todos”, con el fin de desarrollar una nueva política pública sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Gracias a estas actividades, se puso en evidencia la necesidad de fortalecer y armonizar los procesos en y entre los diversos entes que intervienen en la consolidación de la calidad en las IES en contextos locales, regionales y globales (CNA, 2021).

Lo anterior llevó a que se hiciera énfasis en el aseguramiento de la calidad, considerando a este último como un proceso sistemático y ordenado que implica la evaluación, verificación y control de resultados en las IES. Se concibió de esta forma, gracias a los procesos de privatización que se fueron gestando en las instituciones y que han provocado que el Estado redefina su rol, centrándose en ejercer control mediante sistemas de evaluación. Con esto, la acreditación de programas se convirtió en un proceso de certificación externo, de carácter temporal y transitorio, que da cuenta de los estándares de calidad de un programa de formación o de la institución misma (Durán y Páez, 2020).

En el contexto señalado, la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, como se ha mencionado, ente que se ocupa de evaluar en el territorio nacional que los programas académicos cuenten con los requerimientos de calidad para su oferta y desarrollo, es la encargada de otorgar o renovar el Registro Calificado (Murillo, González y Urrego, 2020). Es pertinente

señalar que para el Estado colombiano la CNA es la entidad encargada de garantizar que las IES que han manifestado su intención de acreditarse cumplan con los requisitos de excelencia.

Por su parte, el CESU es el responsable de definir las condiciones para la acreditación de alta calidad. Cada entidad educativa determina los aspectos a evaluar teniendo en cuenta las responsabilidades sociales y legales por las cuales deben responder; por esto las instituciones deben tener claridad sobre la identificación de los elementos y la documentación solicitada para la realización y exposición a valoraciones relacionadas a la acreditación, y factores que los pares evaluadores puedan supervisar y revisar durante auditorias programadas o de sorpresa (Durán y Páez, 2020). Aún así, es perentorio remarcar que, a pesar del esfuerzo institucional a dichos procesos, existen vacíos considerables que requieren pronta intervención; de estos se destaca la dificultad para ponderar la calidad de los resultados del proceso educativo.

El Ministerio de Educación dicta el Decreto 1330 de 2019 que reglamenta el Registro Calificado y les otorga más facultades a las universidades para implementar la calidad. Con esta norma, el MEN establece que las instituciones, bajo el marco de la autonomía, deben llevar a cabo procesos de evaluación y autoevaluación, y generar espacios internos que se centren en la pertinencia y flexibilidad de oferta académica. Además de esto, cabe resaltar que las IES y los programas académicos deben contar con las condiciones de calidad requeridas para prestar un servicio óptimo de educación que evidencie calidad (Oreste, 2019). Asimismo, para la evaluación con fines del Registro Calificado, el decreto en mención establece condiciones para las institucionales y para los programas académicos, como las que se pueden apreciar a continuación en la Tabla 1.

Tabla 1. Condiciones institucionales y académicas

Condiciones Institucionales	Condiciones Programa académico
1. Procesos de selección y evaluación de estudiantes y profesores	1. Denominación del Programa
2. Estructura administrativa y académica Gobierno institucional y rendición de cuentas Políticas institucionales Gestión de la información Arquitectura institucional	2. Justificación del Programa
3. Cultura de la autoevaluación	3. Aspectos curriculares Componentes formativos Componentes pedagógicos Componentes de interacción Conceptualización teórica y epistemológica del programa Mecanismos de evaluación
4. Programa de egresados	4. Organización de las actividades y procesos formativos
5. Modelo de bienestar	5. Investigación y/o creaciones artísticas y culturales
6. Recursos para lograr el cumplimiento de las metas Gestión del Talento Humano Recursos físicos y tecnológicos Recursos financieros	6. Relación con el sector externo
	7. Profesores
	8. Medios educativos
	9. Infraestructura física y tecnológica

Fuente: Adaptado por el autor de Murillo, González y Urrego (2020).

Adicionalmente, con la reglamentación del Registro Calificado (Decreto 1330 de 2019) se exige a las IES que cuenten con un desarrollo constante de sus herramientas de seguimiento y evaluación sobre sus procesos formativos y que tengan relación con el medio en el que se van a desempeñar sus profesionales (Murillo, González y Urrego, 2020). Durante el periodo en que se dictó el decreto en mención, la CNA adelantó la actualización del modelo de acreditación, en consideración con: los reportes otorgados por las evaluaciones internacionales; las tendencias globales; la reflexión nacional acerca del aseguramiento de la calidad, y la propia reflexión institucional. El resultado de dicho trabajo se presentó ante el CESU y tras su socialización se expide el Acuerdo 02 del 1 de julio de 2020, por parte del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Esta norma incluye

aspectos centrales sobre el reconocimiento a la diversidad de instituciones y programas académicos y la evaluación de logros y resultados, en particular los aprendizajes impartidos (CNA, 2021).

Las IES y la gestión educativa

El 13 de junio de 2020 aparece el Decreto 843, donde se precisan las etapas para la acreditación de programas académicos e institucionales, siendo estas: 1) *reconocimiento de condiciones iniciales*, 2) *autoevaluación*, 3) *evaluación externa por pares académicos*, 4) *evaluación integral* y 5) *expedición del acto administrativo que concede la acreditación* (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Sumado a lo anterior, mediante el Acuerdo 002 de julio 1 de 2020, se busca redefinir el Modelo de Acreditación en Alta *Calidad*; para ello el CNA establece una guía con doce componentes

a evaluar, con sus respectivas características para la acreditación de programas académicos en todos los niveles formativos de Educación Superior:

1. Proyecto educativo del programa e identidad institucional.
2. Estudiantes.
3. Profesores.
4. Egresados.
5. Aspectos académicos y resultados de aprendizaje.
6. Permanencia y graduación.
7. Interacción con el entorno nacional e internacional.
8. Aportes para la investigación, innovación, desarrollo tecnológico y la creación de factores asociados al programa académico.
9. Bienestar de la comunidad académica del programa.
10. Medios educativos y ambientes de aprendizaje.
11. Organización, administración y financiación del programa académico.
12. Recursos físicos y tecnológicos.

Posterior a lo mencionado, el 19 de noviembre de 2020, surge la Resolución que establece los parámetros necesarios para la verificación y validación de lo que se necesita para obtener un programa de calidad, seguido por una reglamentación que tenga presente el Decreto número 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del Registro Calificado (Ministerio de Educación, 2020). Esta norma hace énfasis en la importancia de enfocar los resultados de aprendizaje con evidencias, para los programas de todos los niveles de formación; además precisa que las condiciones de estos han de ser iguales

para todas las modalidades y lugares de desarrollo, en concordancia con la identidad y misión de cada IES.

Dicha Resolución precisa las condiciones de calidad de programa establecidas para la obtención, modificación y renovación del Registro Calificado, siendo estas las que se muestran a continuación (Ministerio de Educación, 2020):

1. Denominación del programa.
2. Justificación del programa.
3. Aspectos curriculares.
4. Organización de actividades académicas y proceso formativo.
5. Investigación, innovación y/o creación artística y cultural.
6. Relación con el sector externo.
7. Profesores.
8. Medios educativos.
9. Infraestructura física y tecnológica.

En cuanto a las evidencias necesarias, la resolución dicta que las condiciones de *calidad* definidas con anterioridad son el respaldo para los trámites de obtención, renovación y modificación del Registro Calificado. Por otro lado, referente a la autoevaluación que han de realizar las IES, se concibe que estas son las responsables de desarrollar los instrumentos y espacios necesarios para el aseguramiento de la *calidad* a partir de su ordenamiento interno (Ministerio de Educación, 2020). Ante lo señalado, se reconoce que los sistemas de evaluación planteados por el MEN, implican que las IES reconozcan las fortalezas y debilidades de su gestión académica y, a partir de ello, proporcionen acciones que posibiliten el avance de las primeras y la superación de las segundas (Oreste, 2019).

Retos en la Educación Superior y Covid-19

La pandemia por Covid-19 trae consigo una serie de modificaciones en la comprensión de lo humano, lo social, lo económico y lo educativo. El grado de impacto de esta emergencia en Salud Pública es tan alto que se pone a prueba la capacidad de los sistemas mundiales ante la adaptación inmediata sobre las medidas preventivas y la realidad postpandemia. De esta manera las accionantes causales cotidianos como educación, trabajo, movilidad, calidad de vida, socialización, familia y comunicaciones se transforman para readaptar los indicadores tanto tácitos como explícitos relacionados con la calidad, productividad y salud integral.

La transformación del significado de comunicación y digitalización se hace necesaria en correspondencia a la continuidad de la educación como medio fundamental de sostenimiento de la humanización y acceso del conocimiento; por ende, las tradiciones pedagógicas, evaluativas, didácticas y formativas deben acomodarse a una nueva realidad en donde la brecha tecnológica representa el principal reto a solventar y encarna la necesidad de generar nuevos contextos de alfabetización digital para toda la comunidad académica.

Esta brecha implica variables estructurales en infraestructura en el país; ya sea como la disponibilidad de redes funcionales, el acceso a equipos idóneos y adecuados, la capacitación tanto de estudiantes como de docentes para interactuar en ambientes digitales y la transformación de la didáctica a la sincronía entre las dinámicas digitales, a las que, al mismo tiempo, pueden complementarse con la presencialidad. Sin embargo, no se puede desconocer que las poblaciones menos favorecidas afrontan un problema mayor en accesibilidad y capacidad de respuesta ante la obligatoria digitalización de la clase y de la acción docente, a diferencia de poblaciones nativas en tecnología informática y con acceso a dispositivos idóneos para

interactuar de forma eficiente con los contenidos de una asignatura. Adicionalmente, la necesidad de desarrollar ambientes educativos digitales obliga a modificar la lógica de las clases, ya que la presencialidad, como tradición mayoritaria en la Educación Superior, descansa sobre procesos formativos que no son fácilmente transferibles a ambientes virtuales.

El uso de internet media en el cumplimiento de los objetivos formativos y se constituye en un actor más de la clase, lo que implica una transformación en la dinámica de la didáctica, el seguimiento de contenidos y la interacción entre los estudiantes y el docente (Peña, Cuartas y Tarazona, 2017). Por este motivo se devela un reto enorme para los indicadores de *calidad: garantizar que la educación mantenga las condiciones de humanización, transferencia de saberes, articulación curricular y coherencia temática a pesar de no tener presente al estudiante y no poder asegurar que los procesos de atención y aprendizaje se están desarrollando de forma completa.*

La incertidumbre dentro de estos nuevos entornos de aprendizaje se empareja con la desigualdad de contextos favorables para el aprendizaje de los estudiantes y la posible necesidad de cualificación de los docentes para asegurar el cumplimiento, no de los contenidos, sino de los procesos académicos vinculados a la formación de cada estudiante. Es claro que no todos los ambientes de educación en casa son lo suficientemente adecuados para que se cumpla con los compromisos formativos de una asignatura; además, variables como el tipo y calidad de medios y herramientas tecnológicas, implican diferencias en base a la accesibilidad a los contenidos de una clase, cuestión que en el hecho presencial no era relevante (Cepal, 2020).

En coherencia con lo anterior, los retos pedagógicos se identifican en un mapa inductivo de brechas y diferencias en accesibilidad, aseguramiento de la calidad y desempeño social de la comunidad académica, lo que puede llegar a ocasionar una

inevitable variabilidad de aprendizajes tanto consolidados como parciales en los estudiantes, y la necesaria flexibilidad en el mapa curricular del docente y de la institución educativa, ya que es imposible mirar la educación con objetivos pasados.

Referencias

- Barrios, N., Rodríguez, N., y Tristán, B. (2019). El Aseguramiento de la Calidad y el Factor Humano en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2). <https://redipe.org/wp-content/uploads/2020/10/Libro-una-mirada-sobre-la-calidad-en-educacion-superior.pdf>
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA] (2021). *Guía de aspectos a evaluar y elementos para la construcción de indicadores para la acreditación en alta calidad de programas académicos*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.universidad.edu.co/wp-content/uploads/2020/08/cna_guia_programas_preliminar_2020.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación (2021). *Lineamientos y aspectos por evaluar para la acreditación en alta calidad de programas académicos*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.cna.gov.co/1779/articles-404750_norma.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, (2020), *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales*. Editorial CEPAL, https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264_es.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Díaz, S. (2016). La calidad educativa: más allá de la eficiencia y la eficacia. *Compartir. Palabra Maestra*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/corpoeducacion-columnas/la-calidad-educativa-mas-alla-de-la-eficiencia-y-la-eficacia#:~:text=En%20efecto%2C%20las%20reformas%20de,prestado%20no%20es%20de%20calidad>.
- Durán, C. y Páez, D. (2020). *Una mirada sobre la calidad en educación superior: Conceptos y Reflexiones*. Sello Editorial. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2020/10/Libro-una-mirada-sobre-la-calidad-en-educacion-superior.pdf>
- Decreto 1330 de 2019 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015. 25 de julio de 2019.
- Decreto 843 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015. 13 de junio de 2020.
- Martin, J. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413757194002>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (s.f.). *Normas Generales de la Educación Superior: Marco Legal - Sistema de Educación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-184681.html>
- Murillo, G., González, C. y Urrego, D. (2020). Transformación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia 2019-2020. *Educación y Humanismo* 22(38),1-27. https://www.researchgate.net/publication/341144719_Transformacion_del_Sistema_de_Aseguramiento_de_la_Calidad_de_la_Educacion_Superior_en_Colombia_2019-2020
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Editorial OEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones UNESCO.
- Oreste, M. (2019). Calidad en la educación superior: reflexiones para la elaboración de un concepto. Anteproyecto. Universidad Abierta y a Distancia. Bogotá, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/21783/2020maxorreste.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Peña, H. A., Cuartas, K. A. y Tarazona, G. M. (2017). La brecha digital en Colombia: Un análisis de las políticas gubernamentales para su disminución. *Redes de Ingeniería*, 8, 59-71. <https://doi.org/10.14483/2248762X.12477>
- Real Academia Española (s.f.). Calidad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 7 de febrero de 2020, de <https://dle.rae.es/calidad>
- Resolución 21795 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado. 19 de noviembre de 2020.
- UDELAS Universidad (19 de noviembre de 2020). *Conferencia: La nueva universidad post covid-19* [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=BjFjIy0_Nk&ab_channel=UDELASUniversidad

La formación de formadores: Clave ante los retos educativos de la Covid-19

Fernando Germán González González*

Introducción ▪ La infección por coronavirus o Covid-19 tomó por sorpresa al mundo. Nadie podía imaginar semejante impacto. Todas las actividades humanas se vieron comprometidas, obviamente, la educación también. De una semana a otra, los miembros de las diferentes comunidades educativas tuvimos que asumir roles para la mayoría nuevos, retos, que habíamos previsto lejanos y progresivos.

Los primeros afectados, nuestros estudiantes. También los docentes, los padres y madres de familia, estos que, de un día para otro, abruptamente tuvieron que enterarse de cómo estudian sus hijos e hijas, resignificar la labor docente, compartir el tiempo, los recursos para aprender, acompañar en diferente medida esos procesos de enseñanza-aprendizaje, de evaluación, de promoción. Por su parte, los estudiantes a quienes en muchas ocasiones criticamos, y en algunos casos hasta censuramos, por estar literalmente “pegados” a sus dispositivos móviles, a las redes sociales, a la virtualidad, paradójicamente acuden ahora a esta como a la única forma de continuar con sus responsabilidades académicas, precisamente a todo aquello que pudimos haber rechazado o por lo menos ignorado.

En el mejor de los casos, en Colombia ajustamos más de un año de trabajo asistido por tecnologías (PAT), sobre todo en el ámbito de la educación superior. Estudiantes y docentes hemos tenido que aprender vertiginosamente a manejar diferentes plataformas y recursos didácticos, a ir modificando y ajustando nuestras formas de enseñar, de aprender,

a convivir con los contextos cotidianos, que no en pocas ocasiones se cuelean en las clases y son parte del paisaje. La evaluación de lo aprendido también ha tenido serias modificaciones. El estudiante tiene a su disposición todos sus apuntes, libros, acceso a internet, con lo cual de la situación de evaluación altamente controlada del aula de clase, se pasó a una situación en la que el estudiante es “libre” y el docente a distancia es quien intenta evaluar los resultados de aprendizaje de acuerdo con las nuevas condiciones.

La Covid-19 está revolucionando la educación del siglo XXI. Es innegable la necesidad de conjugar la virtualidad con la presencialidad. Nos hemos ido dando cuenta de los alcances y limitaciones de lo virtual. Hemos resignificado y atesorado la presencialidad. De tal manera que uno de los retos cuando paulatinamente regresemos a la llamada “normalidad”, (entiéndase como las condiciones antes de la pandemia), será el de sacarle el máximo provecho a las tecnologías de la información aplicadas a la educación. Pero también, de cómo hacer de la presencialidad algo esencial y diferenciador, mostrando sus ventajas, por ejemplo, en el ámbito del análisis y modificación de actitudes, en el acompañamiento en ejercicios prácticos e investigativos con los que se adquieren, modifican o cualifican habilidades y destrezas, en las habilidades para el trabajo colaborativo en equipo y, no menos importante, en la vinculación afectiva y socialización con nuestros pares, la riqueza en las interacciones docente-estudiante y demás miembros de las comunidades educativas.

Las comunidades educativas estamos avocadas a nuevas condiciones pedagógicas, didácticas y de evaluación mediadas por las tecnologías, y no solo por esta emergencia sanitaria y humanitaria. Ya el Ministerio de Educación Nacional viene desde

* Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia; coordinador de la Especialización en Psicología Educativa; coordinador del Diplomado. Contacto: fggonzalez@ucatolica.edu.co

hace unos años transformando todas las condiciones de acreditación de la calidad de los programas de pregrado y posgrado (p.e., Decreto 1330 de 2019¹, Resolución 021795² de 2020) e invitando a las universidades, dentro de los procesos de autonomía universitaria, a precisar y visibilizar: los aspectos curriculares, la organización misma de las actividades académicas, el proceso formativo y los medios educativos empleados, todo esto unido a la investigación, a la relación con el sector externo y a la infraestructura física y tecnológica que han de poner al servicio de las actividades misionales de la educación superior.

Estamos de acuerdo con la propuesta de Francesc Pedró (2020)³ a propósito de las cuatro ventanas de oportunidad para las instituciones de educación superior frente a la Covid-19: Mejorar las capacidades de los docentes; avanzar en la hibridación o mistificación de los métodos de aprendizaje; afianzar la educación a distancia u online; y, promover la cooperación internacional, particularmente en docencia e investigación.

Nuevamente se resignifica el papel crucial de los docentes. Por ello es urgente planear, divulgar y realizar procesos de formación del equipo de profesores que incorporen estas nuevas realidades para generar una curva ascendente de aprendizajes que se traduzcan al interior del aula en procesos investigativos, de extensión e internacionalización.

El Diplomado en Pedagogía, Didáctica, Evaluación y TIC promueve una cultura de formación permanente de los docentes de la Universidad Católica de Colombia, fortaleciendo sus saberes, promoviendo su desarrollo profesional e impulsando el trabajo institucional, colaborativo e internacional. Precisamente, se destaca la inclusión en el Diplomado del componente “Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea” (*Collaborative Online International Learning*, COIL) en el módulo de TIC, con miras a fortalecer la internacionalización del currículo. Para ello ha sido de especial importancia la coordinación con la Vicerrectoría Académica y el apoyo brindado por la Oficina de Relaciones Institucionales e Internacionales (ORII) de la Universidad. Esta es una oportunidad de oro para trascender a otros escenarios de alianzas interinstitucionales, compartir conocimientos, cultura y crear redes de enseñanza-aprendizaje cada vez más globales en esta sociedad del conocimiento.

Es por todo esto que la Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica de Colombia prioriza y está comprometida con la formación de formadores a través de este Diplomado. En ese contexto, tenemos el gusto de presentar nuestro segundo *Cuaderno Pedagógico*, en el que se exponen cuatro trabajos de aplicación, elaborados por nuestros docentes comprometidos con la calidad de la educación, el progreso y realización de nuestros estudiantes.

.....
1 Decreto 1330 de 2019. Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio 2019.

.....
2 Resolución 021795 de 2020. Ministerio de Educación Nacional. Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado. 19 de noviembre de 2020.

.....
3 Universidad de UdelaS (noviembre, 2002). La nueva universidad post covid-19. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=Bjffjly0_Nk



Construyendo puentes en tiempo de muros

Juliana Murcia Contreras*, Liliam Santamaría Chavarro**

Resumen • Haciendo uso del recurso pedagógico del storytelling (el arte de contar historias¹) y la creación y aprovechamiento del relato, este proyecto planteado como asignatura electiva que se encuentra en estudio, consiste en conectar con mensajes de valor personal de los estudiantes, ya sea a viva voz, por escrito, o a través de una historia con su personaje y su trama.

“Construyendo puentes en tiempo de muros” es un recurso metafórico al servicio de la vida que busca inspirar a las personas para que compartan su propia historia, para crear o fortalecer redes a través de información/contenido que enriquezcan y aporten al desarrollo de iniciativas autónomas o independientes, sostenibles en escenarios de cambio constante. De esta manera, fomenta los principios y valores de la misión de la Universidad Católica de Colombia, centrada en la persona y en los principios cristianos de ayuda y cooperación mutua.

El proyecto acude a herramientas tecnológicas y de virtualidad, a través de recursos como el video o el podcast, los foros, las wikis, el aula virtual, con las que toda la comunidad académica pueda integrarse.

Queremos dar a conocer las historias que nos inspiraron a hacer este proyecto realidad y visibilizar todas las historias que ayuden a construir puentes, conectando con otros para llevar una palabra de aliento o, en muchas ocasiones, ayudar de forma tangible; queremos visibilizar estas iniciativas, ligando al proyecto de vida el compromiso misional que apoya, para un despliegue y articulación magno de este proyecto hasta al amparo de "Fratelli tutti".

Palabras clave: relato, historia, tradición oral, cooperación, virtualidad, comunidad.

Abstract • Making use of the pedagogical resource of storytelling, this project—proposed as an elective subject, currently under study—consists of connecting students with others through messages of personal value, either via live voice, in writing, or through a story with a character and plot.

"Building bridges in time of walls" is a metaphorical resource at the service of life that seeks to inspire people to share their own story, as well as to create or strengthen networks through information/content, which enriches and contributes to the development of autonomous or independent initiatives that are sustainable in constantly changing scenarios. Thus, it promotes the principles and values of the mission of the Universidad Católica de Colombia, centered on the person and the Christian principles of mutual aid and cooperation.

The project is supported by technological and virtual tools through resources such as video or podcast, forums, wikis, a virtual classroom, where the entire academic community can join. The purpose is to publicize the stories that inspired us to make this project a reality and make visible all the stories that help build bridges, connecting with others, to offer a word of encouragement or, on many occasions, help in a tangible way. We want to make these initiatives visible, by linking to the life project the missionary commitment that it supports, for a great display and articulation of this project under the protection of "Fratelli tutti."

Keywords: Narrative, history, oral tradition, cooperation, virtuality, community.

* Juliana Lorena Murcia. Profesora catedrática de las facultades de Diseño e Ingenierías de la Universidad Católica de Colombia, Arquitecta con Máster en Neuropsicología y Educación. Contacto: jlmurcia@ucatolica.edu.co

** Liliam Santamaría Chavarro. Coordinadora de Arte y Cultura de Bienestar Universitario. Psicóloga especialista en Gerencia y Gestión Cultural, Magister en Musicoterapia. Contacto: lysantamaria@ucatolica.edu.co

¹ Las tres personas que aparecen mencionadas en estas historias de vida dieron su consentimiento informado a las autoras de este artículo.

¿Qué es para usted un Muro, en un tiempo de muros?

Si se interpela a un estudiante de Arquitectura e Ingeniería Civil por el sentido de esta pregunta, su aproximación desde el punto de vista técnico será muy clara, o por lo menos eso se espera, pero puede cambiar en otras profesiones o para cualquier otro tipo de persona. Este concepto como analogía nos surgió mucho antes de la pandemia del 2020 (OMS, 2020), cuando estábamos muy lejos de pensar que estaríamos realmente confinados entre muros por largas cuarentenas. El término de muro en este caso no solo es un elemento constructivo o delimitador de un espacio físico, tal y como lo define el Tesoro de Arte y Arquitectura (2020): “Elemento arquitectónico vertical utilizado para definir y dividir espacios”, sino hace referencia a las circunstancias, personas o a nosotros mismos con nuestras limitaciones, cuando no permitimos el tránsito natural de la vida y sus aprendizajes, recogiendo las lecciones que nos va dejando la experiencia.

El objetivo de esta asignatura es propiciar y fomentar un espacio de encuentro para crear puentes (así mismo como el que se dio, tiempo atrás en el Programa de Ingeniería Civil para consolidar este grupo); se usa como analogía de la vida buscando inspirar a las personas para que compartan sus historias de vida para crear oportunidades, conexiones o fortalecer redes a través de información/contenido que enriquezca y aporte al desarrollo de iniciativas autónomas o independientes y sostenibles en escenarios de cambio constante.

En coherencia con este objetivo y desde el punto de vista metodológico, el desarrollo de la asignatura electiva se apoya en herramientas digitales y tecnológicas para llegar a distintas audiencias con necesidades diversas y a la vanguardia de la coyuntura actual. Promueve la reinención, entendida como la capacidad para avanzar y evolucionar acorde a las demandas y requerimientos del contexto global.

También, como una forma de anticiparse a situaciones de cambio e incertidumbre en el diario vivir, en los escenarios que cotidianamente habitamos, al incentivar a las personas a desarrollar habilidades clave, por medio de la creatividad, la empatía, la solidaridad y la resiliencia para enfrentar estos escenarios. El proyecto está inserto en un concepto de educación en red, a través del cual apoyamos la transferencia de conocimiento y el aprendizaje virtual.

En este sentido, la base teórica de la presente propuesta se fundamenta en los conceptos de empatía, resiliencia y algunos pilares descritos a continuación, lo que fortalece la visión del grupo de estudiantes que participan en la electiva:

1. Trabajo colaborativo: Concebido como una premisa generada de una misión y actitud solidarias. Junto con el trabajo colaborativo que representa la materialización de la esencia y el fin que busca, crear y fortalecer una red de conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de vida de quienes lo apoyan.
2. Empatía: Una habilidad inherente al trabajo que se realiza. Tener la capacidad de respetar al comprender su entorno, de reconocer las necesidades que tiene cada persona e identificarse con sus sentimientos y emociones. La empatía es definida como la capacidad de percibir lo que el otro piensa y necesita, y para establecer una conexión con su sentir, independientemente de la manera como pensaría y actuaría quien escucha, en dicha situación. A la vez, quién escucha siente el deseo de ayudar y apoyar (Carpena, 2016).
3. Resiliencia: La resiliencia bien podría definirse como la capacidad de reconocer los recursos con los que cuentan las personas, de tal manera que puedan afrontar situaciones adversas desde sus fortalezas (Campo et al., 2012).

Misión y visión de la Universidad: En la última actualización del Plan de Desarrollo de la Universidad Católica de Colombia, vemos cómo el primer valor es “aportar a la sociedad personas con valores y competencias, bajo los principios de la doctrina de Cristo”, el cual está en los cimientos de la visión de la Universidad y busca hacer mejores personas (Universidad Católica de Colombia, 2021).

El proyecto: inicios, componentes y pensamientos

Este documento tiene como objetivo contar una visión conjunta de lo que significa construir un puente en tiempo de muros. Aunque el proyecto ha venido tomando forma con el tiempo, es importante hablar de las anécdotas que se tejen alrededor de sus inicios en el 2018, ya que este es el compendio de muchos conocimientos recogidos por aquellos que decidieron ser parte de este proyecto y con los cuales se elaboró este artículo.

Se promovió como una iniciativa planteada por el Decano de la Facultad de Ingenierías, desde el Programa de Ingeniería Civil y la Vicedecana la Ingeniera, Marisol Nemocón Ruiz, junto con la arquitecta Juliana Lorena Murcia, docente de cátedra; iniciativa a la que se han venido sumando algunos estudiantes. Todo empezó por una serie de circunstancias personales desafiantes que conectaron a diferentes actores a través de la empatía. Para contextualizarlos, todo comenzó con la historia de la ingeniera Estefanía Rodríguez Rubio que para ese momento era estudiante y que se encontraba muy deprimida por haber sido diagnosticada con leucemia. La arquitecta y docente Juliana Murcia estaba para ese entonces en tratamiento de quimioterapia por un CA (cáncer) de endometrio en fase tres (2017), precisamente coincide con el tiempo en que Estefanía recibe la noticia. Es ella, Juliana Murcia, quien habla con la estudiante para motivarla a iniciar su tratamiento, el cual culmina de forma exitosa al siguiente año. Esta

misma estudiante fue atropellada años atrás por una tractomula, por lo que tenía varias cirugías producto de este suceso; Juliana le recordó que ya había logrado superar otras pruebas y la motivó para seguir adelante.

Fue así como con estas historias se influyeron mutuamente para fomentar la resiliencia que necesitaban para culminar sus procesos de la mejor manera. Con este compartir de vida, se inició la primera red de apoyo entre estudiantes, docentes y administrativos. Con el tiempo han aparecido otros casos dentro de la comunidad académica, especialmente en la Facultad de Ingeniería, esto ha ayudado a entender la vulnerabilidad como seres humanos. Por ello la Facultad, en cabeza del Decano, cree que construir un puente significa brindar apoyo, asesorar, escuchar, aconsejar y direccionar a las personas que atraviesan situaciones retadoras de vida para acompañarlas institucionalmente y ayudarles a transitar de la mejor manera este proceso humano y académico. En este sentido se puede comprender cómo a través de diferentes acciones se puede ayudar a fortalecer y levantar los brazos de quienes más lo necesita.

Otra historia reciente fue la de una estudiante de Arquitectura en proceso de grado que se contactó con la arquitecta y docente Juliana Murcia, a través de la plataforma de WhatsApp Web. La estudiante tenía una familiar que durante el período de la Covid-19 fue diagnosticada con leucemia, se encontraba hospitalizada y necesitaba sangre. Fue a través de mensajes en redes sociales que varios egresados de la Facultad de Diseño se ofrecieron como donantes para que pudieran conseguir las plaquetas que requería el tratamiento. A partir de ese momento se generó una movilización social importante, el hospital se puso en contacto con ellos para llevarlos y regresarlos a sus casas, claro, teniendo todas las medidas de seguridad necesarias. Con este pequeño acto de apoyo desinteresado se creó un puente importante.

Puede decirse en este sentido que son muchas las historias como esta que, sin importar la distancia

o circunstancia, lograron cambios significativos en la vida de alguien más.

Objetivo de la propuesta

El objetivo principal de esta propuesta es transformar la perspectiva de vida mediante un proyecto de inclusión social, al que se vincule toda la comunidad universitaria en la medida de lo posible, a través de diferentes temas como el autoconocimiento y la construcción de verdad (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2020).

Vale la pena aclarar de otra parte que existen diversos puntos de vista en nuestros diálogos internos y externos como individuos que al ser compartidos con otras personas nos permiten generar una mirada distinta hacia nosotros y hacia los demás. Este hecho nos lleva a pensar la importancia de promover una comunidad de red que permita la construcción de puentes entre unos y otros, redes que favorezcan la transformación de otros a través del compartir; porque es gracias al intercambio de diferentes experiencias, miradas, reflexiones, decisiones, acciones donde se manifiesta la diversidad con la que los seres humanos asumimos los diferentes retos de la existencia.

Metodología de trabajo

La electiva o taller no pretende profundizar en temas de terapia propios de la psicología, sin embargo, se apoya en algunos aliados de la Universidad que cuentan con un equipo de profesionales que bien podrían orientar una línea de trabajo en el área de la salud. Uno de dichos aliados es el Departamento de Bienestar que, con el apoyo del Área Cultural, promueve espacios de salud desde el arte y la cultura. Trabajar desde estas perspectivas, a través de herramientas de neuropsicología y psicología, bien podría facilitar una disposición más abierta de los participantes, para encaminar el proceso del autoconocimiento, la gestión de emociones y el autocuidado.

Por otro lado, una vez reconocido el contexto y la naturaleza del grupo de personas que harían parte de la electiva o taller, se facilitaría encontrar el recurso profesional para abordarlo de forma más profunda. A través de esta asignatura bien podría establecerse un enlace o alianza con aquellas otras dependencias o programas que facilitarían, sumarían y potenciarían el objetivo de este escenario de crecimiento humano.

La electiva cuenta con una aula virtual que permitirá, de forma didáctica, mostrar diferentes temas de interés académico que influyen en el desarrollo y autoconocimiento de los estudiantes, con lo cual busca aportar al bienestar de esta comunidad. El syllabus de la asignatura, que se encuentra en proceso de diseño, permitirá visualizar los temas que se abordarán durante el curso, haciendo posible su cuantificación, de manera semejante a como se aborda en el Diplomado de Pedagogía Didáctica, lo que permite incorporar diversas herramientas útiles para el desarrollo de esta propuesta. A pesar de su carácter cualitativo, los procesos de evaluación en la electiva dependen del progreso que realice cada estudiante en su autoconcepto. A través de pequeños grupos de trabajo o microcélulas se realizarán reuniones periódicas de evaluación de las actividades propuestas (coevaluación), por cada unidad temática teórico-práctica. En dichas reuniones se harán balances, conversaciones, reflexiones, autoevaluaciones que permitirán conocer los avances en los procesos que van desarrollando los estudiantes, y de esta manera identificar las herramientas y gestiones que se deban adelantar institucionalmente para un adecuado funcionamiento y bienestar de su actividad laboral y académica; con ello se busca generar puentes y alianzas óptimas para su adecuado desarrollo.

Para hacer realidad la electiva propuesta se proponen las siguientes fases:

FASE 1. Este proyecto ya se encuentra avanzando, y ha sido postulado en la convocatoria interna de Bienestar Universitario “Diciendo y Haciendo”, y

ha pasado esta primera fase de manera exitosa. Será Bienestar Universitario, quien en esta etapa inicial lo hará visible a través de su canal, por medio de videos tipo TED.

FASE 2. Se ha constituido un grupo de WhatsApp con personas de diferentes Facultades y Dependencias de la Universidad interesadas en ser parte del proyecto. Se reunieron historias de diversa índole, historias de enfermedad, pero también casos de éxito. Hemos visto cómo estos testimonios han tocado y apoyado la vida de otras personas. Dado que las redes sociales representan un mecanismo óptimo de difusión, se podría llegar a toda la comunidad académica a través de formatos como el video, con entrevistas o conferencias tipo TED de máximo 18 minutos: conferencias inspiradoras, multidisciplinarias y motivadoras basadas en historias de vida de miembros de la comunidad universitaria.

Se iniciará con dos personas aliadas, la ingeniera Estefanía Rodríguez Rubio (egresada) y la arquitecta Juliana Murcia (docente cátedra), a través de su testimonio esperamos motivar a otros para que se nos unan; se realizará una convocatoria para que otras personas compartan su historia y así crear y extender nuevos puentes en medio de estos tiempos de aislamiento. Esta podría efectuarse de dos maneras: a través del grupo de WhatsApp o, masivamente, por los canales de comunicación de la Institución.

FASE 3. Montaje del aula virtual de la electiva. Se dividirá por unidades temáticas, con la posibilidad de que las personas participen con sus historias de vida o comentando las que se presenten. Se ofrecerá un material de apoyo que puede ser de utilidad para cada uno de los casos.

De igual forma, gracias a las nuevas tecnologías, el uso del video y los diferentes escenarios que tenemos en la Universidad, se promoverá la elaboración y difusión de videos cortos y llamativos que enseñen hábitos de salud y autocuidado. Estará dirigido a toda la comunidad académica, pero inicialmente

se convocará a mayores de edad tanto estudiantes, docentes y administrativos como colaboradores de la Universidad. Teniendo en cuenta que uno de los aliados es Bienestar Universitario, se enviará a través de su canal de Youtube, en articulación y diálogo previo con dicho Departamento, para su divulgación. La idea de este proyecto es crear comunidad a través de historias y casos de éxito en situaciones difíciles, visibilizando nuevas formas de afrontamiento.

FASE 4. Promover la investigación a través de la electiva. A partir del aula virtual se proponen recoger los datos que se pueden procesar cualitativa y cuantitativamente por medio de entrevistas, wikis, foros y chat. Se espera, por lo tanto, a través de los diferentes testimonios de vida de la comunidad universitaria, generar estrategias que visibilicen cómo estas personas han sido satisfactoriamente vencedores de batallas humanas, propiciando en la comunidad universitaria una consciencia reflexiva sobre la manera como diferentes individuos afrontan diversas situaciones de vida de manera exitosa, y como ello depende de la mirada y herramientas personales con las que cada uno cuenta.

Avanzando en la formulación de la electiva, a continuación, presentamos la descripción de cada una de las unidades del AVA propuesta:

Unidad 1- ENTORNO

En esta unidad se abordarán algunas temáticas de los diferentes contextos en que vivimos (familiar, académico, nacional, mundial) que tienen que ver con las relaciones interpersonales y que afectan directamente el desarrollo normal de las actividades académicas y laborales. Comprender los diferentes contextos permite entender el impacto que estos han tenido dentro y fuera de la comunidad universitaria. También es importante resaltar y mostrar el trabajo que la Universidad adelanta en relación con estos procesos de desarrollo personal, como el caso de

los cursos de formación humana como la “Escuela de Perdón y Reconciliación” (ES.PE.RE) en la Universidad Católica De Colombia, cuyo objetivo es lograr la resolución de conflictos y el abordaje de temas personales con mayor profundidad.

De otro lado, en esta primera unidad también se abordarán temas externos, como los conflictos de familia que afectan el desarrollo de las actividades académicas y laborales. Se emplearán diferentes estrategias didácticas tales como análisis de casos, incidentes críticos y conexiones empáticas, memorias de la charla TED de Susan David (TED / Susan David, 2018). Precisamente este módulo temático propone no invalidación de la emoción del otro, el no minimizar el dolor que pueda experimentar cada persona, favoreciendo una comunicación afectiva y empática.

Para ello será necesario una disposición afectiva abierta que permita conocer y ahondar en los contextos, así como una clara la estrategia de diálogo para llegar a transmitir lo que se siente como herramienta de sanación. Otra de las estrategias didácticas que se emplearán es el manejo de mapas mentales que permitirán dar claridad sobre las diferentes aristas en cada situación.

Uno de los puntos esenciales en este proceso se relaciona con identificar un problema que tiene que ver con la comunidad, y en ese sentido, escuchar para comprender y no solo para responder (Aníbal, 2020). Por esto se sugiere como ejercicio, elaborar un decálogo propio de comunicación, desde el punto de vista personal. Para eso se tratan temas de inteligencia emocional (Ferragut y Fierro, 2012) y la estrategia de las 3C, controlar (respirar), comprender (racionalizar) y comunicar a quien corresponda, herramienta efectiva propuesta por Aníbal Hernández (2020) en taller de comunicación efectiva.

Unidad 2 - VIDA SALUDABLE

Esta unidad propone cinco aspectos claves: alimentación, ejercicio, fe, enfoque y amistades.

Estos aspectos se orientan, dentro de un grupo de apoyo, hacia la toma de decisiones sanas con cambios graduales de lleven hacia una transformación de vida, de adentro hacia afuera.

Esta unidad tiene como objetivo principal reforzar el autoconocimiento y el autoconcepto (González et al., 2012) en el desarrollo de una vida saludable y equilibrada, que se integran dentro de los procesos de bienestar, a partir de la conciencia que tenemos sobre nuestro cuerpo, mente y espíritu. Esta condición de integración es fundamental para poder ayudar a otras personas, para compartir los saberes básicos fundamentales y la importancia de una vida saludable (Warren, 2012).

Comprendemos que no hay manuales de vida ni métodos para solucionar los malos hábitos, pero podemos hacer concesiones de con las personas del entorno y de manera individual para llegar a tener una vida confortable y equilibrada. En consecuencia, por medio de la socialización, comprender estos tratados individuales que nacen de la conciencia y al autoconocimiento (Ruiz-Ariza et al., 2015).

Por último, en esta segunda unidad se destaca la incorporación de la alimentación equilibrada y los buenos hábitos de vida en la cotidianidad de cada persona y seguramente en la comunidad académica. Es posible que estas prácticas saludables hayan marcado la diferencia en algunos de los casos señalados al principio de esta propuesta.

Unidad 3 - CREANDO PUENTES

Los principales propósitos de esta unidad son: conocer más personas, crear grupos de apoyo, hacer alianzas al interior de la Universidad y con instituciones externas que estén interesadas en apoyar los mismos objetivos, para crear lazos de colaboración y sanación de vínculos por medio de: la gratitud (tres momentos que no son generalidades), el perdón (tres momentos que no son generalidades ni justificación) y la bendición (tres aspectos para desear lo mejor).

Es momento de consolidar los vínculos dentro del proceso sin esperar nada a cambio.

En esta tercera unidad se asume como metodología pedagógica la teoría del aprendizaje transformador y activo y se retoma el módulo del Diplomado en Estrategias de Aprendizaje, que busca producir cambios en los estudiantes a través de un diverso conjunto de estrategias como: la estimulación por experiencias de vida, lecciones, reflexiones del comportamiento, estudios de caso, mostrar diferentes visiones del mundo, examinar suposiciones al cuestionar creencias subyacentes, traumas, autoconceptos, visiones, paradigmas, desafíos en la salud, duelos, pérdidas.

Desde el punto de vista pedagógico, este tercer módulo desarrolla las siguientes fases que facilitan el abordaje de los temas del módulo y permiten la consolidación del aprendizaje en los estudiantes: “Dilema desorientador, autoexamen de los sentimientos (miedo, ira, culpa, vergüenza, entre otros), evaluación crítica de los supuestos, reconocimiento de que se comparte el descontento y el proceso de transformación, exploración de opciones para nuevos roles, relaciones y acciones, planificación de un curso de acción, adquirir conocimientos y habilidades para implementar el plan, prueba provisional de nuevos roles, desarrollar competencia y autoconfianza en nuevos roles y relaciones, y una reintegración en la vida de uno sobre la base de las condiciones dictadas por su nueva perspectiva” (Mezirow, p.86).

Para terminar, el módulo también se enriquece con diferentes estrategias de aprendizaje tales como: lluvia de ideas, trabajo individual (reflexiones personales de situaciones vividas), trabajo con pares, pensar, escribir y compartir (Lyman, 1992); chequeo de lecturas, estudios de casos, debates, medios audiovisuales, seminarios y conferencias. Se destacan las herramientas de internet y redes sociales como base de los modelos de aprendizaje del curso con el compromiso de fortalecerlos y generar una comunicación

circular, de doble vía para compartir conocimiento y aprender en red.

Como fue mencionado inicialmente, la propuesta de formación virtual está basada en el arte de contar historias *storytelling* y no como una forma tradicional de narrar. Está enfocada hacia las organizaciones, a la creación de redes de apoyo constante que se conectan entre sí con la misión y la visión propuesta (Boje, 2008). Por lo tanto, se espera que los contenidos teóricos y prácticos para el aprendizaje estén asociados a las problemáticas que se plantean. Esto supone desarrollar una serie de alianzas con profesionales de distintas áreas de la Universidad que permitan garantizar un proceso de formación de calidad; de igual modo, contar, dentro de la asignatura, con el apoyo del área de psicología de tal manera que se pueda contar con equipo profesional óptimo para crear un puente entre el estudiante y su proceso de formación humana y académica, así como para una posible intervención en una eventual crisis.

Unidad 4 – VOLUNTARIADO

Esta unidad promueve el trabajo comunitario de voluntariado partiendo de la premisa de que el ser humano se fortalece cuando es capaz de ayudar a otra persona. En ese trabajo de interacción con sus semejante se promueve el conocer personas que ayudan a transitar los procesos, maestros como los que enseñan sobre el amor, “al que mucho se le perdona, mucho se ama” (La Biblia, 2020) el amor incondicional, como medicina para cualquier problema. Donar tiempo y conocimiento en algún grupo de apoyo propuesto es la mejor forma de retribuir y retroalimentar lo aprendido, con el objetivo claro de ser una comunidad transformadora, agente de cambio, dentro y fuera de la Universidad.

El trabajo colaborativo se convierte en eje transformador de la sociedad. En este sentido vale la pena recuperar el principio de conciencia emotiva (Fernández Guerrero, 2015), donde hace especial

énfasis en el ejercicio planteado por Arthur Aron (Aron et al., 1992) donde para humanizar es preciso mirarse a los ojos por cuatro minutos:

No vemos a los ojos, no tenemos un reconocimiento de nosotros mismos en la retina del otro, somos muy evasivos con la mirada, cuando nos estamos perdiendo de detenernos y extasiarnos en lo que vemos en sus ojos, unos enamorados se miran por largo tiempo, rompiendo el tiempo espacio; es ir más allá; este reconocimiento humano, permite al otro ser pantalla suya, construyendo alteridad y un diálogo con nuestra conciencia; permite que yo exista, por eso no existo para todo el mundo, caso contrario con la indiferencia, lo que nos conecta es reconocer su vulnerabilidad (s.p.).

Aun cuando el ejercicio no se pueda hacer presencial, a través del relato se puede comunicar un mensaje, ya sea a viva voz o por escrito, y conectar emocionalmente con otra persona, entendiendo que puede aprender de cada historia. Como bien lo expresa Mora (2000), las neuronas espejo juegan un importante papel en este proceso, con ello se refiere a la conexión y el vínculo empático que establecemos entre los seres humanos. A través del cerebro se puede llegar a tocar el corazón, la cabeza, lo racional y lo instintivo.

Estas cuatro fases nos dan la oportunidad de conocer muchos puntos de vista que son valiosos y merecen ser contados para transformar la adversidad en oportunidades de inspiración para otros, para incentivar la fortaleza y el trabajo colaborativo, para generar redes que motiven al desarrollo de una fuerza común.

Conclusiones generales

Al finalizar el curso, el estudiante estará en la capacidad de replicar la información aprendida y contar su experiencia transformadora. Los resultados obtenidos por cada uno de los participantes

serán socializados con la comunidad académica en un espacio que les permita argumentar su posición personal. Si bien algunas de las estrategias puede que no se vean reflejadas en todos los casos, debido a su variabilidad, la iniciativa busca que sean los participantes mismos quienes descubran su propia voz y creatividad para contar su historia.

Poder consolidar esta iniciativa a través del tiempo para crear una red sólida donde se fomente la comunidad, con la que se rompan barreras o muros y se garantice un trabajo más eficiente y satisfactorio para todos en el escenario misional de la Universidad Católica de Colombia.

Hoy en día las redes de apoyo son un recurso facilitado por la tecnología de la comunicación, por medio de recursos digitales de aprendizaje, foros y sistemas colaborativos en plataformas de aprendizaje virtual. Estas permiten difundir y compartir información a gran escala a un bajo costo y desarrollar redes y servicios de comunicación gracias a los teléfonos móviles o Smartphone. En este mundo hiper-conectado en el que vivimos, y con tanta información por filtrar, discernir las fuentes de información se hace urgente; es por eso que estos procesos donde se pone a prueba la empatía, sin dejar de lado los nuevos modos de aprender, como lo indica el último informe Horizon (Informe Horizon Report, 2020), son las tendencias en educación para los próximos 2-3 años. Puede decirse entonces que las herramientas y programas de enseñanza estarán enfocadas hacia las tecnologías de aprendizaje adaptativo y de inteligencia artificial, haciéndose necesario rescatar urgentemente el lado humano.

Desarrollar estas cuatro fases a través de la web permitirá impactar a toda la comunidad académica, inicialmente por medio de la alianza con el Departamento de Bienestar, a través de su canal de Youtube, después por medio del aula virtual y, posterior a ello, en las investigaciones que se logren hacer

con esta información. Se espera que a futuro se logre impactar la vida no solo de las personas que hacen parte de la Universidad Católica de Colombia, sino que sirva de apoyo y testimonio a personas fuera de la Institución, a través del desarrollo de un material audiovisual potente y significativo.

No obstante, es esperanzador ver que poco a poco se van sumando a esta iniciativa más personas que quieren marcar la diferencia, en un mundo que día a día se transforma y nos abrumba con sus cambios, sobre todo en este periodo de aislamiento. Se hace necesario, entonces, reforzar la idea de que “unidos somos más”, percibir el mundo a través de otras experiencias para tomar fuerzas y descubrir una voz propia que inspire a más personas a sumar.

Referencias

- Aron, A., Aron, E., & Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the Structure of Interpersonal Closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 596–612. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.596>
- Boje, D.M. (2008). *Storytelling Organizations*. Sage publishing.
- Campo, R., Granados, L.F., Muñoz, I., Trujillo, S. y Rodríguez, M.S. (2011, mayo). Caracterización del avance teórico, investigativo y/o de intervención en resiliencia desde el ámbito de las universidades en Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(2), 545-557. DOI:10.11144/Javeriana.upsy11-2.cati
- Carpena, A. (2021). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. (Ebook) Casa del Libro. <https://www.casadellibro.com/libros-ebooks/anna-carpena-casajuana/72880>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2020, 8 de julio). *Construir la verdad*. <http://centrodememoriahistorica.gov.co/construir-la-verdad/>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95–104.
- González, M., Leal, D., Segovia, C. y Arancibia, V. (2012). Auto-concepto y Talento: Una relación que favorece el Logro Académico. *Psykhé (Santiago)*, 21(1), 37–53. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282012000100003>
- Guerrero, F.O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *BROCAR*, 39(1), 425-426.
- Horizon Report (2020). *El informe Horizon Report 2020. Observatorio de la Educación Técnico Profesional Duoc UC* (2020). Editorial Observatorio. http://observatorio.duoc.cl/editorial_observatorio_el_informe_horizon_report_2020
- Mezirow, J., Dirkx, J.M., & Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow. *Sage Journals*, 38. <https://doi.org/10.1177/1541344606287503>
- Mora, F. (2000). *El cerebro sintiente*. Ariel, Neurociencia.
- La Biblia (2020). Biblia Gateway. <https://www.biblegateway.com/?language=es>
- Lyman, F. T. (1992). The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of All Students. En A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest* (pp. 109-113). University of Maryland Press.
- Ruiz-Ariza, A., de la Torre-Cruz, M. J., Redecillas-Peiró, M. T. y Martínez-López, E. J. (2015). Influencia del desplazamiento activo sobre la felicidad, el bienestar, la angustia psicológica y la imagen corporal en adolescentes. *Gaceta Sanitaria*, 29(6), 454–457. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2015.06.002>
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2020, Julio 8). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. Cronología de La Actuación de La OMS*. <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Susan David (2018). The gift and power of emotional courage. *TED: Ideas Worth Spreading*. <https://www.youtube.com/watch?v=NDQ1Mi5I4rg>
- Tesoro de Arte y Arquitectura (2020, julio 11). *Términos* | Muro. https://www.aatespanol.cl/terminos?termino_termino_alternativo=muro&sort_by=nombre&filter_option=all&tipo_búsqueda=contains&language=all&tipo=all&buscar_en=nombre&sort_order=RELEVANCE&items_per_page=20
- Universidad Católica de Colombia (2020). *Plan de Desarrollo 2020*. <https://www.ucatolica.edu.co/portal/plan-de-desarrollo-2020/>
- Universidad Católica de Colombia (2020a, 8 de julio). *Cursos de Formación Humana*. <https://www.ucatolica.edu.co/portal/ven-e-inscribete-en-los-cursos-de-formacion-humana/>
- Universidad Católica De Colombia (2020b, 8 de julio). *Responsabilidad Social*. <https://www.ucatolica.edu.co/portal/servicios-comunitarios/responsabilidad-social/>
- Universidad Católica de Colombia (2020c, 11 de julio). *Información Institucional*. <https://www.ucatolica.edu.co/portal/nuestra-universidad/informacion-institucional/>
- Warren, R., Amen, D. y Hyman, M. (2012). *El plan Daniel: 40 días hacia una vida más saludable*. Editorial Vida.

Propuesta pedagógica para el diseño de la asignatura *Herramientas artísticas para el trabajo con comunidades a través del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)**

Maricely Corzo Morales**

Resumen ▪ Esta propuesta responde a las necesidades de fortalecimiento de las habilidades con segundos idiomas, particularmente el inglés para los estudiantes de la Universidad Católica de Colombia. Teniendo en cuenta algunas estrategias didácticas revisadas durante el *Diplomado Pedagogía, didáctica y evaluación en Educación Superior* en 2019, particularmente de la investigación titulada *Visible Learning* de John Hattie (2015), además de los hallazgos de Michael Schneider y Franzis Preckel (2017), propongo el diseño de una electiva nueva que integra el enfoque AICLEA-Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras /CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), con una serie de contenidos artísticos que se trabajan de manera práctica en el aula. Esto con el fin de configurar un espacio de aprendizaje interdisciplinar que refuerce las posibilidades (habilidades) de trabajo comunitario de los estudiantes para sus proyectos futuros y, al mismo tiempo, que garantice la interacción con una segunda lengua, a través de un enfoque que ha demostrado excelentes resultados en otros procesos educativos.

Palabras clave: estrategias didácticas, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), procesos artísticos, desarrollo comunitario.

Abstract ▪ This proposal responds to the need to strengthen second language skills, particularly English, among students at the Universidad Católica de Colombia. Taking into account some didactic strategies reviewed during the Diploma Course *Pedagogy, Didactics, and Evaluation in Higher Education* in 2019, particularly the research titled *Visible Learning* by John Hattie (2015), in addition to the findings of Michael Schneider and Franzis Preckel (2017), this paper proposes to design a new elective course integrating the Content and Foreign Language Integrated Learning (CLIL) approach with a series of artistic contents that are worked on in a practical way in the classroom. This, to create an interdisciplinary learning space, which reinforces the possibilities (skills) of students for community work in their future projects while ensuring their interaction with a second language, through an approach that has shown remarkable results in other educational processes.

Keywords: Didactic strategies, Content and Foreign Language Integrated Learning (CLIL), artistic processes, community development.

* Este capítulo es resultado del Diplomado Pedagogía, Didáctica y Evaluación en Educación Superior de la Vicerrectoría Académica, Especialización en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, realizado durante el segundo semestre de 2019.

** Doctora en Arte Público y Licenciada en Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia. Políglota, investigadora y evaluadora de proyectos artísticos y culturales. Docente en la Unidad de Bienestar Universitario de la Universidad Católica de Colombia. mcorzo@ucatolica.edu.co

Justificación

A partir de las recomendaciones hechas por el Ministerio de Educación Nacional a la Universidad Católica de Colombia, tras la reciente acreditación institucional mediante la resolución 9520 de septiembre de 2019, esta propuesta pedagógica busca incidir en dos de ellas, las cuales hacen referencia, concretamente, al nivel de inglés de los estudiantes:

1. “De manera prioritaria, fortalecer los procesos formativos de los estudiantes de las siguientes facultades con la finalidad de lograr resultados óptimos en los aprendizajes relacionados con las competencias genéricas de la siguiente manera: Economía, las cinco competencias por debajo del promedio nacional; Arquitectura y Urbanismo, Inglés, Lectura crítica y Razonamiento cualitativo; Ingenierías, Lectura crítica e Inglés, por debajo del promedio nacional” (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2019, s.p.).
2. “Continuar fortaleciendo el desarrollo de las competencias comunicativas en segundo idioma de preferencia el inglés, con la finalidad de apoyar los procesos de visibilidad internacional de la Universidad” (El Observatorio de la Universidad Colombiana, 2019, s.p.).

Antecedentes en el contexto de la Universidad

Para el año 2021 la Universidad, a través del Instituto de Lenguas, proporciona una oferta continuada de cursos de inglés en todos los niveles, tanto para estudiantes como para docentes. Además, otorga un descuento económico importante para quienes aprueban los diferentes niveles, con el fin de facilitar e incentivar el acceso de la comunidad universitaria al aprendizaje de otra lengua.

Simultáneamente, cada semestre renueva la opción de participar en las actividades del English Club con una programación semanal que propone temas de actualidad, con el fin de practicar expresión oral. De igual modo, y gracias al trabajo colaborativo con diferentes facultades, están en curso algunas asignaturas que se imparten en inglés, y otras que se enfocan en que los estudiantes adquieran un vocabulario básico técnico, propio de su línea disciplinar.

De forma más reciente, el Instituto de Lenguas presentó una iniciativa a la convocatoria de semilleros a nivel institucional para la creación de un semillero tipo grupo de estudio, con la cual generó una nueva propuesta de trabajo para los estudiantes, que no concibe el inglés como una herramienta, sino como parte de su proceso de investigación formativa. Esta nueva propuesta se ha venido desarrollando durante el año 2021.

Enfoque metodológico

El enfoque que quisiera aplicar para esta propuesta didáctica se denomina AICLE Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras / CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). El Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) “hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se usa una lengua extranjera como medio de enseñanza/aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí” (Ruiz de Zarobe, 2008, p. 413). Es un proceso de enseñanza/aprendizaje en donde la lengua extranjera se utiliza como un vehículo de enseñanza de contenidos curriculares que, y al mismo tiempo, se convierte en una oportunidad para desarrollar diferentes competencias en la lengua extranjera, principalmente competencias lingüísticas de orden funcional, donde las formas lingüísticas y sus diferentes funciones aparecen en una situación

comunicativa real, en este caso con el idioma inglés. Dentro de las ventajas evidenciadas, se destaca que este método puede ser muy exitoso para mejorar los procesos de aprendizaje de idiomas —a la vez que se aborda cualquier tipo de contenido curricular que esté adaptado al idioma seleccionado— y el desarrollo de una actitud positiva en los jóvenes de cara a sí mismos y a su capacidad como estudiantes de idiomas (Marsh & Langé, 2000).

Teniendo presente lo dicho hasta el momento, la propuesta didáctica tiene como objetivo diseñar las actividades de la asignatura teniendo en cuenta que una gran parte de los contenidos y materiales de apoyo deben estar en inglés. Esta condición será importante para la adquisición de una segunda lengua, ya que implica la apropiación de un nuevo vocabulario a emplear y el desarrollo de las competencias específicas en las que más se puede impactar a través de la clase, específicamente la Comprensión Oral (CO) y la Expresión Escrita (EE).

En este caso, considero que las competencias en las que más se pretende incidir son las de comprensión: escucha y lectura, ya que el docente se comunica con los alumnos en inglés la mayor parte del tiempo. También, aunque en menor medida, se incide en las competencias de expresión: oral y escrita.

Una de las ventajas que se puede encontrar en los casos que apuestan por el enfoque integrado AICLE radica en que los estudiantes ponen en práctica la segunda lengua, pero de una manera menos tensionante; ya que no se trata de una clase de inglés al uso, la calificación no depende solamente del dominio gramatical que se tenga de esta lengua.

Otra ventaja es que la propuesta busca fomentar la interdisciplinariedad, en tanto contempla la enseñanza de una segunda lengua a través del aprendizaje de contenidos integrados; en el

caso del que se ocupa este artículo, se trata de una serie de ejercicios artísticos y visuales muy útiles y enriquecedores a la hora de llevar a cabo proyectos comunitarios.

Contenidos artísticos

Los contenidos de la asignatura *Herramientas artísticas para el trabajo comunitario* son pertinentes en tanto ofrecen a los estudiantes un acercamiento a las potencialidades de las prácticas artísticas que se relacionan con lo comunitario —algunas de ellas las he puesto en práctica en el marco de varios proyectos llevados a cabo tanto en España como aquí en Colombia, durante los últimos 10 años (Corzo-Morales, 2020) — y pueden ser consideradas, siguiendo los postulados del Desarrollo a Escala Humana de Manfred Max-Neef, como un satisfactor sinérgico de las necesidades humanas fundamentales (Corzo-Morales, 2018). Por otro lado, porque a su vez se establece un acercamiento al diálogo y trabajo interdisciplinarios, fundamentales, cada día más, frente al quehacer profesional y académico.

Con relación al enfoque AICLE, los contenidos artísticos propuestos tienen la ventaja de hacer parte de una asignatura práctica, en la que el docente no desarrolla clases magistrales, sino introduce una temática, imparte instrucciones para trabajar y revisa permanentemente el avance de los ejercicios prácticos.

Las herramientas artísticas puntuales que aborda la asignatura son las siguientes:

Análisis de procesos y resultados en los proyectos artísticos con comunidades: Dicho análisis se realiza a través del visionado y análisis de un documental sobre un proyecto de arte contemporáneo, socialmente comprometido, llevado a cabo por el artista brasileiro Vik Muniz (Walker, 2016).

Reinterpretación de las Molas de protección (representarse a sí mismo): Las molas son un tipo de artesanía en tela, propia de los pueblos que habitan cerca de la frontera entre Colombia y Panamá. Trabajar con ellas sirve de excusa para realizar un proyecto con técnicas mixtas que rescata la simbología sobre la *protección* que tienen las molas auténticas (Castaño y Aguilar, 2016); en este caso, cada estudiante realizará un autorretrato simbólico con el que, una vez terminado, se llevará a cabo una actividad grupal. En esta, otras personas allegadas al estudiante, voluntariamente, intervendrán ese autorretrato (por ejemplo, dejando su huella dactilar marcada con pintura), como un gesto o ritual de compromiso con esa persona.

Traducción visual de imaginarios (reflexionar/proyectar frente a la comunidad/entorno): Se trata de una metodología de trabajo por talleres (taller de producción de narrativas, taller de traducción visual y taller de creación visual), que tiene como objetivo principal complementar el trabajo reflexivo o de autoconocimiento, principalmente con colectivos o agrupaciones sociales (Corzo-Morales, 2016).

En un primer momento, al iniciar la electiva, es necesario hacer un diagnóstico inicial de las competencias de los estudiantes en la lengua extranjera, de modo que se pueda hacer una nueva prueba al finalizar el semestre para constatar la mejoría en las competencias de comprensión y de expresión. Como ya se mencionó, se requerirá el apoyo del Instituto de Lenguas, entre otros aspectos, para diseñar y realizar estos diagnósticos con la mayor rigurosidad.

Estrategias didácticas

Para el diseño de esta propuesta utilizo algunos de los principales hallazgos de la investigación de John Hattie definida como *Visible Learning*

(Hattie, 2015), para su aplicación en la Educación Superior.

Hattie resume sus hallazgos en seis estrategias con las que se incrementa el aprendizaje de los estudiantes, siendo la segunda de ellas:

Cuando los docentes trabajan conjuntamente en conocer y evaluar su impacto (Hattie, 2015, p. 81. La traducción es mía). Los docentes trabajan conjuntamente entre ellos, para encontrar estrategias que les permitan conocer y evaluar cuál es el impacto que tiene su labor docente en los estudiantes.

Por esta razón, el diseño completo de la asignatura que presento, debería estar realizado en conjunto con un docente de inglés, que haga parte del Instituto de Lenguas de la Universidad, puesto que con esta colaboración se podrá establecer, en primer lugar, una metodología para evaluar las capacidades de los alumnos frente a la lengua extranjera, al inicio y al final del semestre, de tal manera que se pueda evaluar con ello el impacto real de la asignatura y, en segundo lugar, un diseño específico de las actividades que tenga en cuenta algunas de las herramientas establecidas por Oliver Meyer (2010) para las planificaciones basadas en AICLE:

- Estrategia 1 (Rich input): Crear/usar materiales significativos y auténticos.
- Estrategia 2 (Scaffolding learning): Establecer ayudas lingüísticas, que luego se van retirando conforme los alumnos ya no las van necesitando.
- Estrategia 3 (Rich interaction and pushed output): Presentar tareas comunicativas reales que representen un reto para los estudiantes, que estén relacionadas con sus intereses y sean significativas para ellos.

Dentro de las estrategias didácticas también utilizo una tabla propuesta por los investigadores

Michael Schneider y Franzis Preckel (2017)¹, que sintetiza algunos hallazgos de sus estudios de meta-análisis en referencia a aspectos que impactan en el proceso de aprendizaje. Con ella se puede determinar qué aspectos tienen un bajo, medio y alto impacto. Al respecto tuve en cuenta principalmente aquellos referentes a la *Interacción social* y al *Aprendizaje con sentido*.

En relación con la interacción social, tomo dos variables recomendadas:

1. El docente fomenta las preguntas y la discusión (con un efecto de 0.77)

Se verá reflejada principalmente en la Unidad 2, en relación con la observación de un documental y una posterior reflexión sobre lo visto, aunque guiará también las otras unidades, sobre todo en las sesiones de presentación y cierre de cada unidad.

2. Amabilidad, preocupación y respeto (con un efecto de 0.47)

Es una variable que no es fácil de reflejar en el diseño, y tendrá que ver con la actitud del docente y con su capacidad para generar dicha forma de interacción entre los estudiantes. En este caso, la propuesta es transmitir estos valores a los estudiantes en la presentación de la asignatura, de forma que conozcan su importancia, y conseguir que se genere un pacto de grupo que todos se encarguen de cumplir.

En referencia al aprendizaje con sentido, tomo otras dos variables:

1. Cuidadosa preparación y organización del curso (con un efecto de 1.39)

¹ La tabla fue entregada como material de clase por parte del docente Iván Felipe Medina, del Módulo 3: Estrategias didácticas en los nuevos retos de la Educación Superior.

Considero que este texto ya hace parte importante de dicha preparación. La propuesta de colaboración con un docente del Instituto de Lenguas, mencionada anteriormente, es otro factor importante que incidirá en esta variable.

2. Explicitar la relación de actividades con la vida y las experiencias (con un efecto de 0.65)

Esta variable se verá reflejada en las tres unidades de la asignatura, porque las herramientas artísticas que van a trabajar en las unidades 1 y 3 giran en torno a las reflexiones que los estudiantes hacen sobre sí mismos y su proceso de autoconocimiento (unidad 1), así como a la visión y proyecciones que tienen frente a su entorno geográfico y sociocultural (unidad 3). Y, de igual manera, en la unidad 2, el documental sobre el que trabajarán, los llevará a reflexionar sobre diferentes situaciones sociales, culturales y ambientales de nuestro país y nuestro entorno local.

Tipos de contenidos y evaluación

Para el análisis de esta propuesta pedagógica también tuve en cuenta la revisión de algunos de los principales tipos de contenidos (literales, hermenéuticos o actitudinales, técnicos o procedimentales y analíticos o conceptuales), puesto que son los contenidos los que definen hacia dónde debe tender el proceso evaluativo.

Según este análisis, los contenidos que se presentan en las unidades 1 y 3 son contenidos técnicos, puesto que exigen el aprendizaje de un procedimiento y el seguimiento de un paso a paso; mientras que los que aparecen en la unidad 2 se definirían como hermenéuticos, puesto que están ligados a una mirada crítica sobre la realidad, y los procesos de gestión y difusión de los proyectos que se vinculan con una comunidad.

Por otro lado, también tengo en cuenta las diferencias entre las condiciones cognitivas de Capacidad, Habilidad, Destreza, Aptitud y su relación con el concepto de Competencia (Ribes, 2011). Estas categorías permiten comprender y clasificar las funciones que se trabajan en el aula, de modo que queden claros los logros que se esperan de los estudiantes.

En cuanto a los contenidos de la asignatura propuesta, que son en su mayoría técnicos, los estudiantes desarrollarán la capacidad para seguir los pasos de la metodología de manera satisfactoria; en algunos casos se trata de capacidades motrices que implican dibujar, cortar, pegar y componer visualmente. En referencia a los contenidos AICLE, los estudiantes desarrollarán capacidades pragmáticas que incluyen competencias discursivas y competencias funcionales, y al final del proceso, habilidades, en tanto se espera que de la acción repetida de escuchar y usar algunas expresiones en una lengua extranjera, mejore su habilidad de comprensión y de expresión. A continuación, se presentan estas capacidades con relación a las competencias generales y específicas de la propuesta.

Competencias generales

- Ejercitar su capacidad para comprender y comunicarse con otras áreas de conocimiento.
- Desarrollar su capacidad de aprender de manera autónoma y actualizarse.
- Entrenar su capacidad para pensar crítica y reflexivamente.

Competencias específicas

- Utilizar su capacidad plástico-visual para desarrollar una propuesta creativa guiada.
- Desarrollar su habilidad para comprender y expresarse con vocabulario básico en una segunda lengua.
- Ejercitar su capacidad para argumentar sus opiniones sobre temas de interés general, de manera suficiente y adecuada a través de la escritura.
- Desarrollar su capacidad para sintetizar ideas de forma clara y convincente a través de la expresión oral.
- Promover la capacidad de hacer un análisis crítico de sí mismo y de su entorno, expresado por medios plástico-visuales.

Dicha propuesta es un primer ejercicio didáctico para aplicar el enfoque metodológico escogido AICLE. Antes de su aplicación, y de manera colaborativa con un docente del área de inglés, se deben determinar las estrategias pedagógicas detalladas, la selección del vocabulario y las temáticas gramaticales que serán abordadas en cada unidad temática de la asignatura.

Como anexo final se presenta la propuesta básica de estructura, en la que se detallan las actividades a desarrollar en cada sesión y se mencionan, solo de manera general, posibles contenidos transversales para trabajar el idioma inglés.

UNIDADES TEMÁTICAS Y SESIONES DE LA ASIGNATURA Herramientas artísticas para el trabajo en comunidades		
UNIDAD 1: Reinterpretación de las molas de protección		
Contenidos AICLE inglés: Uso de la primera persona del singular, descripción personal, expresión de gustos, vocabulario general		
No. de la sesión (por semestre)	No. de la sesión (por unidad temática)	Actividades
1	1	<p>Introducción a la asignatura: Objetivos, metodología, actividades por sesión, materiales y evaluación.</p> <p>En esta sesión es fundamental la contextualización de lo que son las molas como objetos artesanales y también como objetos rituales, y la simbología que representan para los pueblos indígenas que las realizan.</p>
2	2	<p>Taller de siluetas 1:</p> <p>En grupos, los estudiantes se presentan, hablan de sus actividades preferidas y luego se fotografían entre ellos, imitando posiciones corporales que representen una actividad que les guste o los identifique. Finalmente, cada uno dibuja un contorno/silueta propia basándose en las fotos realizadas.</p>
3	3	<p>Taller de siluetas 2:</p> <p>Cada estudiante pasa su silueta al papel y tamaño definitivo de trabajo y realiza la misma silueta en varios tamaños más pequeños y de diferentes colores, para pegarlas sobre la más grande.</p>
4	4	<p>Ejercicios de dibujo e ilustración:</p> <p>Divididos en grupos, los estudiantes se cuentan entre ellos qué objetos o símbolos creen que los identifican y realizan dibujos e ilustraciones que representen esos objetos o símbolos.</p>
5	5	<p>Finalización de siluetas y ritual de compromiso:</p> <p>Con la presentación de las siluetas terminadas, se le pide a cada estudiante que, a través de un ritual, se comprometa con el cuidado de sus demás compañeros. Para ello, se aplicarán pinturas de diferentes colores en los dedos, y marcarán sus huellas sobre las siluetas de los demás, a modo de decoración.</p>
6	6	<p>Presentación final de las siluetas-evaluación:</p> <p>En la actividad de cierre de la unidad, las siluetas estarán finalizadas y se llevará a cabo un análisis del proceso desarrollado y del nivel de satisfacción a partir del resultado, con miras a futuras aplicaciones.</p>

UNIDAD 2: Experiencias de arte con la comunidad		
Contenidos AICLE inglés: Uso de la tercera persona del singular, conjugación en pasado, vocabulario general		
No. de la sesión (por semestre)	No. de la sesión (por unidad temática)	Actividades
7	1	Introducción a la actividad. Presentación de vocabulario y contextualización del documental: Se trata del documental “Lixo extraordinario” o “Waste Land” realizado sobre un proyecto artístico que el artista-fotógrafo brasileiro Vik Muniz materializara con una asociación de recicladores de un relleno sanitario en la periferia de Río de Janeiro. La versión que se presenta solo tiene subtítulos en inglés o portugués, que son los idiomas que se usan en el documental.
8	2	Visionado del documental: Se dedica la sesión al documental que tiene una duración de hora y media.
9	3	Análisis del documental en grupos: Los estudiantes contestarán una serie de preguntas por grupos, para luego hacer una socialización/debate que aborde los aspectos artísticos, sociales y medioambientales que presenta el documental.
10	4	Creación de una propuesta de actividad por grupos: La introducción de la sesión se hace presentando algunos ejemplos de propuestas artísticas que trabajan con comunidades. Posteriormente, por grupos, los estudiantes plantean una idea que podrían realizar a futuro.
11	5	Jornada para participación en actividades transversales de Bienestar Universitario.
UNIDAD 3: Proceso de traducción visual		
12	1	Presentación de la actividad. Taller de producción de narrativas / Grupos de trabajo: Sesión para explicar el origen de la metodología de la traducción visual y presentar ejemplos de proyectos ya realizados. Luego, por grupos, los estudiantes contestarán una pregunta sobre cómo les gustaría verse/estar en el futuro y van a definir una serie de conceptos que sintetizen lo que todos han aportado en la conversación.
13	2	Taller de traducción visual: Los estudiantes describirán, en forma escrita, la imagen que visualizan en su mente al escuchar cada uno de los conceptos escogidos en la clase anterior. Como tarea, los estudiantes buscarán imágenes lo más cercanas posibles a lo que imaginaron y las traerán impresas a color.
14	3	Taller de creación visual 1: En esta sesión los estudiantes comentarán brevemente cómo consiguieron las imágenes, dónde las buscaron, si fue fácil o no, etc., y luego procederán a recortarlas para componer individualmente un collage, en el que las imágenes estén lo más integradas posible. Tomarán una foto cuando tengan decidida la posición de cada una de las partes: cuáles van abajo y cuáles encima, etc.
15	4	Taller de creación visual 2: En esta sesión los estudiantes, basados en la composición fotografiada, van a pegar cada una de las imágenes recortadas para terminar el collage.
16	5	Presentación final de los collages-evaluación: Se presentarán los collages terminados y se llevará a cabo un análisis del proceso desarrollado y del nivel de satisfacción a partir del resultado, con miras a futuras aplicaciones.

Conclusiones

Siendo una propuesta que parte del análisis teórico de varias estrategias didácticas y de la revisión bibliográfica de un enfoque metodológico, como es el AICLE/CILC, espero desarrollar la aplicación práctica de la asignatura electiva en los próximos semestres. Y, posteriormente, realizar un análisis de los resultados y hallazgos que se obtengan.

Por otro lado, la propuesta busca desarrollar el trabajo interdisciplinar dentro de la Universidad. Para ello procura a) Fortalecer las capacidades sobre el aprendizaje de segunda lengua a través de contenidos relacionados con procesos artísticos; b) Complementar con una asesoría de docentes del Instituto de Lenguas, los esfuerzos de una docente del área de artes visuales.

Los posibles resultados positivos de una propuesta de esta envergadura, además de allanar el camino para continuar aplicando el enfoque AICLE/CLIC en nuevas asignaturas, tienen el potencial de configurar nuevas propuestas de investigación que involucren a las diferentes facultades académicas con otras instancias de la Universidad, como Bienestar Universitario y el ya mencionado Instituto de Lenguas.

Referencias

- Castaño-Carvajal, R. y Santacruz-Aguilar, M. (2016). Ibisoge Yala Burba Mola. ¿Qué nos dicen las molas de protección? *Boletín Museo del Oro*, 56: 290-313. Banco de la República. <https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo>
- Corzo-Morales, M. (2016). *Paisajes y utopías. Traducción visual de imaginarios en contextos de migración e interculturalidad. Tres casos de estudio* (tesis doctoral inédita). Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/61963/CORZO%20-%20Paisajes%20y%20utop%C3%ADas.%20Traducci%C3%B3n%20visual%20de%20imaginarios%20en%20contextos%20de%20migraci%C3%B3n%20e%20intercul....pdf?sequence=1>
- Corzo-Morales, M. (2018). Estéticas comunitarias y colaborativas y Desarrollo a Escala Humana. *ANLAV-Revista de Investigación en Artes Visuales*, No. 2, enero de 2018, Universidad Politécnica de Valencia. DOI: <https://doi.org/10.4995/aniav.2018.9114>
- Corzo-Morales, M. (2020). Paisajes híbridos. Mujeres e imaginarios de lugar desde una propuesta de traducción visual. *Revista X Foro por la Vida: Mujeres, Inclusión y Educación* 3,27-47.
- El Observatorio de la Universidad Colombiana (2019). *Acreditada institucionalmente la U. Católica de Colombia*. <https://www.universidad.edu.co/acreditada-institucionalmente-la-u-catolica-de-colombia/>
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2015, 1(1),79-91. American Psychological Association.
- Marsh, D. & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages: an introduction to content and language integrated learning for parents and young people*. University of Jyväskylä.
- Meyer, O. (2010). *Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies*. *Pulso*, (33) 11-29.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Revista Bordón*, 63(1), 33-47
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. En Monroy, R. y Sánchez, A. (eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos / 25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges* (pp. 413-419). Editum.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in Higher Education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Walker, L. (12 de octubre de 2016). *Lixo Extraordinário / Waste Land Official Trailer* [video] <https://www.youtube.com/watch?v=Ic1lwE0Zwyw>.

Enhancing Motivation Through a CLIL Course Tailored to Psychology Students

Lady Johana Gómez Bernal*, Laura Marcela Tello Fernández**

Abstract ▪ This paper addresses the idea that Content and Language Integrated Learning (CLIL) positively influences student motivation. In the last few years, a growing number of universities have been introducing CLIL initiatives. Nonetheless, English is still taught as a foreign language and sometimes students find it difficult to apply what they have learnt in their academic and professional fields; consequently, their learning process is not as meaningful as it could be. Therefore, this proposal from the Language Institute aims to offer to the students of the Faculty of Psychology an elective subject that provides them with an overview of different topics related to their academic field and areas of interest in English. This course follows CLIL and constructivist methods, supported by face-to-face sessions and a virtual classroom.

Keywords: CLIL, constructivism, elective subject, virtual classroom.

Resumen ▪ Este artículo aborda la idea de que el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua tiene una influencia positiva sobre la motivación de los estudiantes. En los últimos años, un número creciente de universidades ha introducido iniciativas CLIL. No obstante, el inglés todavía se enseña como lengua extranjera y, a veces, los estudiantes tienen dificultades para aplicar lo aprendido en sus campos académicos y profesionales; en consecuencia, su proceso de aprendizaje no es tan significativo y motivante como podría ser. Por tanto, el objetivo de esta propuesta didáctica del Instituto de Idiomas es ofrecer a los alumnos de la facultad de Psicología una asignatura electiva que les proporcione la oportunidad de aprender acerca de diferentes temas relacionados con su ámbito académico y áreas de interés en inglés. Esta propuesta será desarrollada siguiendo métodos CLIL y del constructivismo apoyándose en sesiones presenciales y un aula virtual.

Palabras clave: CLIL, constructivismo, asignatura electiva, aula virtual.

“Motivated students breed motivated teachers and vice versa”
(L. Denham)

This paper is the result of an action research experience that aimed to analyze and identify the possible positive influences of Content and Language Integrated Learning (CLIL) on our students' motivation. The purpose is to answer the needs of our students who demonstrate a lack of interest in studying English or continuing to increase their proficiency level after they accomplished the university requirement: A2 level of proficiency.

On the other hand, English is still taught as a foreign language and sometimes students find it difficult to apply what they have learnt in their academic and professional fields; consequently, their learning process is not as meaningful as it could be. As English teachers, we are constantly seeking to incorporate new strategies to enrich and contribute to the academic and professional development of students. This is the reason behind choosing action research as methodology, given that “it is a process in which teachers investigate teaching and learning so as to improve their own and their students' learning” (Verster, 2015).

* Johana Gómez holds a BA in Education from the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). MSc in Teaching English as a Foreign Language from the Universidad Europea del Atlántico, Puerto Rico. Email: teacherjohanagomezbernal@gmail.com

** English language teacher at the Language Institute of the Universidad Católica de Colombia. MSc in Dance Science and Education from the University of Edinburgh, Scotland. BA in English Philology from the Universidad Nacional de Colombia. Email: lmtellof@gmail.com

Thus, we designed and applied a didactic strategy in which, by using CLIL principles, we could articulate the foreign language under study (English) with the students' professional field (Psychology) to enrich and boost their learning processes. It is important to highlight that a virtual classroom was also part of this didactic strategy with the objective of offering more elements to support our students during the process.

CLIL and motivation

Understanding that students are active and constructivist learners and that their learning processes are dynamic and constantly evolving thanks to motivation is the first step towards creating real and meaningful learning environments, at least for us as teachers.

Dörnyei (2009) describes motivation, not as a function of stimuli and reinforcement, but as a process focused on an individual's thoughts and beliefs, which are transformed into action. This means that motivation is the force behind why someone makes the decision to do something and how much time a person is willing to dedicate to an activity. Hence, motivation plays an essential role in any L2 learning process.

Nonetheless, there are other factors that must be considered, such as anxiety and absence of interest learners might experience, with both factors having a negative impact on the learning process. Language anxiety according to Arnold and Brown (1999) is defined as "the lack of confidence in oneself as a learner, uneasiness, frustration, self-doubt, apprehension and tension, which are specifically related to language learning situations" (Turula, 2013: 556).

Bearing in mind the above-mentioned definitions, the following question arises: How can we apply CLIL principles to increase student motivation and deal with those negative factors that affect the learning process?

Based on this research question, we developed a didactic strategy that involved designing and applying a new elective course, where students had the opportunity to work, interact, learn, and do activities related to their professional fields using English as a means of communication. It is relevant to highlight that this proposal was the first elective subject with these characteristics designed for the Faculty of Psychology.

CLIL and technology

The use of Information and Communications Technologies (ICT) has become a significant part of the teaching and learning process. Our students are immersed in a technological wave, using virtual libraries, databases, social media, online games, interactive activities, tutorials about everything you can imagine, and this is something that we as teachers cannot ignore—we must embrace it and make it part of our teaching practices.

Language is often taken for granted, and this is something that would not be effective in this kind of methodology. Planning a CLIL course requires combining language and content; thus, it is a must to offer as many tools and strategies as possible to our students to provide them with a meaningful and real contact with both.

It is there, in this specific moment, where technology takes a relevant role and provides the chance to explore new options for teaching and learning, by enriching and facilitating the process for all actors within it.

According to Pourhosein Gilakjani (2017), technology assists learners in adjusting their own learning process since they can have access to a lot of information that their teachers are not able to provide. This implies that students are not dependent on their teachers and the information provided by them—they are totally self-reliant learners.

Hence, the results in the classroom will be more effective because enhancing student responsibility in learning and overseeing their own learning process will result in a more enriched practical development of the activities, where the teacher acts as a guide rather than a provider.

Gillespie (2006) suggested that the use of technology increases learner cooperation in learning tasks as it assists them in gathering information and interacting with resources such as videos. Therefore, it is not just about boosting individual skills; the use of technology also helps develop higher order thinking skills, as well as an essential twenty-first-century skill: teamwork.

In conclusion, technology is the perfect element to complement CLIL in the challenge of making language and content appealing for learners' attention and to create real learning environments with something that is new for our students. Thus, the didactic strategy presented in this article relies on a virtual classroom fueled with many different resources, such as videos, online games, and interactive activities, among others.

Implementing CLIL

In recent years, the implementation of CLIL has been the focus of a variety of research studies (Arnó-Macià & Mancho-Barés, 2015; Lorenzo & Moore, 2010). Although the goal of the theory of implementing CLIL in the classroom is to establish a vehicle to learn content by means of the L2, this integration is often absent due to the person in charge of teaching the subject.

It is here that we can identify a paradigm: while language teachers will be more interested in the formal aspects of language and whether students have the bases to understand content that requires specific notions, content specialists will be more concerned with students' acquisition of the terminology that will enable them to communicate

information about a topic, with little regard towards language-specific needs (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010).

Greere and Räsänen (2008) define a continuum to the implementation of CLIL starting with non-CLIL, which shows no concern for language learning and has less than 25% exposure to the target language; LSP/Discipline-Based Language Teaching, where the language teacher uses discipline-based content to teach the language; pre-CLIL, which involves collaboration between a subject specialist and a language teacher in the design of the course, but instruction is mainly carried out by the specialist (language acquisition is expected to happen through exposure, but without clear outcomes); Adjunct CLIL, which involves in the planning both the language teacher and the subject specialist with clearer objectives for both content and language learning; and CLIL, which demands a fully integrated class where co-teaching between a language teacher and a subject specialist is provided.

Considering this continuum, the course proposed for this study used as a basis the second level of CLIL implementation —LSP/Discipline-Based Language Teaching— where content was used as a means to expose students to language, while, at the same time, language was a vehicle for students to communicate about content they were familiar with in their L1.

Nevertheless, the syllabus design had clear content-specific objectives that resulted from the development of a diploma course providing the theoretical underpinnings for the class.

Didactic strategy

Applying all the concepts covered and learned through a diploma course, we decided to design an elective subject for students from the Faculty of Psychology that provides them with an overview

of different topics related to their academic field and areas of interest in English.

This course follows CLIL and constructivist methods, supported by face-to-face sessions and a virtual classroom.

BASIC ENGLISH FOR PSYCHOLOGISTS

The course is aimed at psychology students who are interested in an overview of positive psychology, as well as in strengthening their second language learning process. Since contemporary society is immersed in a conceptualization of well-being in an integral way, students may take this opportunity to consolidate their knowledge on the topic as they develop their English language skills. Therefore, in this elective subject, students will explore paradigms such as happiness, success, and what makes life worth living.

The methodology we used is CLIL and constructivism, where students are at the center of the learning process and the teacher acts as a facilitator.

Objectives

Main objective ▪ To foster the use of English among students while learning and reviewing topics related to positive psychology, such as humanity, love, wisdom, etc.

Specific objectives

- To develop communicative skills in English.
- To develop critical thinking and the ability to reflect.
- To understand the role of positive emotions and happiness in daily life.
- To identify factors that increase well-being.

Contents

TOPIC	OBJECTIVE
The pleasant, engaged, and meaningful life	To read and reflect about what the pleasant life means. To watch a video and have a guided discussion about the engaged life. To make a mind map highlighting the most important aspects about the meaningful life.
PERMA	To read about well-being and relate it with personal experiences. To watch a video and write about the factors of well-being: PERMA. To read and talk about flourishing.
Justice, humanity, and temperance	To analyze and reflect about real life situations based on justice principles. To discuss and reflect about humanity nowadays. To debate about temperance and transcendence in daily life.
Love for learning and critical thinking	To talk about love for learning and the way to increase it. To discuss the importance of critical thinking and perspective. To reflect about curiosity and interest about the world.
What makes me authentic	To describe real situations that reflect the value of honesty. To talk about courage and perseverance in real life. To analyze what makes me authentic.
Leadership and teamwork	To reflect about justice and equity in the society. To analyze teamwork, loyalty, and leadership as part of our daily life.

Source: Own elaboration.

Evaluation criteria

Keeping in mind all the aspects covered about evaluation during the course and the objectives of our elective subject proposal, we selected rubrics as our evaluation instrument. Eduflow (2016) claims that rubrics can be seen as a communication tool between student and teacher as they align expectations and outline learning objectives for the assignment between student and teacher.

Since the subject is focused on developing communicative skills, the evaluation criteria are aligned with two rubrics: Written submissions and Oral production. These have detailed descriptors about the expected student performance and are part of the official assessment instruments used by the Language Institute.

Virtual classroom

Having a user-friendly and interactive virtual classroom is a great tool to accompany and enrich the learning process of students. Information and communication technologies (ICT) are commonly used in education for information transfer, and, in most of the cases, virtual classrooms are used as repositories of information, even though they could be more than that.

Virtual classrooms are a powerful tool to leverage student interest for the content and the class in general.

Designing interactive activities and uploading them to a virtual classroom is not an easy task, but it is not impossible either. The first step is to select and classify the information that you as teacher want your students to learn, practice, or focus on with that activity.

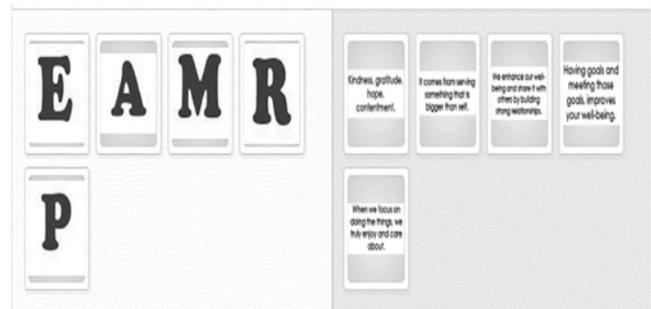
It is important not to have a huge amount of information, the less the better. The visual component is a relevant aspect in this kind of activities; it is more

engaging using images, keywords, specific concepts, etc., than having full texts or long concepts.

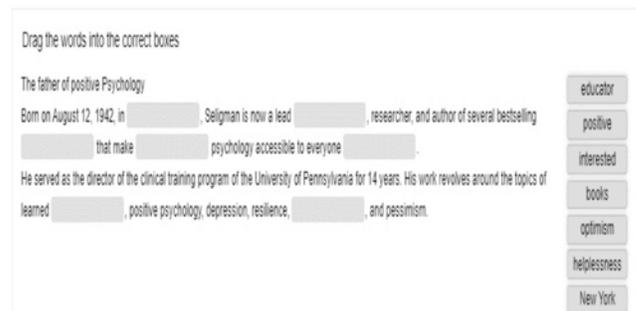
With the purpose of complementing our practices and lessons, a virtual classroom was designed in *Ambiente virtual de aprendizaje (AVA)*, which is the official software/platform used at the university.

Below, we include some samples of the activities and exercises designed to feed this virtual classroom.

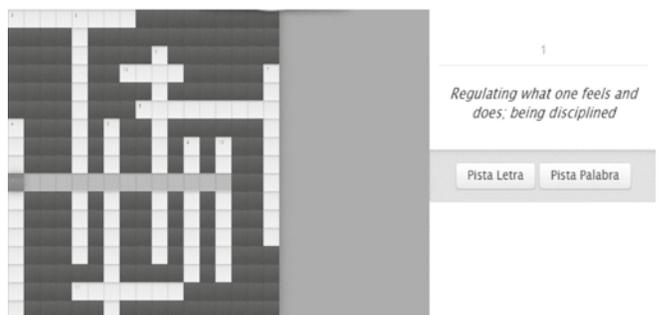
Drag and drop activity



Cloze exercise



Vocabulary crossword



Matching activity



These online activities empower teachers to create, share, and reuse a wide variety of interactive content that can be linked to or embedded in virtual classrooms. Finally, it is important to highlight that most of them are free websites, so there is no excuse not to start taking advantage of them.

The study

To answer the initial question and explore the reach of the didactic strategy proposed in this study, we conducted an action research study to assess students' perception on the course's effectiveness regarding their motivation to learn English through a CLIL program.

The course was offered starting from the first semester of 2019 to students from the specialization program in Psychology. However, we carried out the present study during the third term of the second semester of 2020, after having had some experience teaching the content and giving some consideration to how to present it. Hence, we designed a mixed-method questionnaire that would give a general overview of participants and would also expand on specific aspects of student perceptions to analyze and contrast them among the participants.

The questionnaire included 11 questions (5 multiple-choice questions and 6 open questions) that intended to explore three stages: students' previous experience with the language, their experience with the course so far, and whether the class had any

impact on their motivation to learn the language and consult information about the content.

The questionnaire was designed in Spanish using Google Forms and sent to students taking the class via email. Participation in the study was voluntary and students completed the form anonymously. A total of 10 students (N=10), ranging from 25 to 50 years old, answered the questionnaire and provided written consent for their data to be used in this study.

Data analysis and results

The questionnaire posed multiple-choice questions (yes/no and 5-point Likert-type scale) to address general information and perception from students and used open questions to deepen their views. The qualitative data was coded and analyzed manually using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). The quantitative and qualitative data are presented as complementary to each other.

The data collected yielded the following results:

Question 1 inquired about the students' background in English. All students commented having had English classes in the past, but 6 out of 10 students mentioned a lack of continuity or difficulty in advancing in their learning.

Question 2 asked about the students' motivation to enroll in the course, to which all participants answered that it was primarily to practice English; 40% of students also mentioned a personal interest in the content of the course as a factor for taking the course.

Question 3 asked students about their expectations of the course. 30% of the participants thought it would allow them to learn specific vocabulary and concepts of their field of study in English. Others expected to improve their knowledge of the language for different purposes (gain fluency and present the English proficiency test at the university).

Questions 4 and 5 focused on the students' actual perception of the course so far. 50% of students answered having had an excellent experience with the course (in a scale from 1 to 5, where 1 was very bad and 5 excellent); 40% gave the course a 4 in the scale and one student selected 3. In the justification of their previous answer, students mentioned the fact of learning content related to their career as an important factor (6 out of 10 students). For two students, the dynamism of the class and the teacher were a key factor to their score. The student who previously ranked their experience as 3 mentioned the level of English as a difficulty to connect with and fully understand the content.

Question 6 inquired whether students considered that the course had an impact on their motivation to learn English. For all students, the answer was positive. They expanded this response in Question 7; for 60% of students the content of the class—Positive Psychology—was a hook to explore more content in English. Four students mentioned how the methodology of the class and the teacher promoted and proposed a different experience of language learning.

Question 8 required that students reflect on the influence of the course on their interest in searching and reviewing material related to their academic field in English. They justified their answer in Question 9, where 80% of students answered affirmatively to this question. They expressed to be interested in reading and learning more specific vocabulary since they recognize that most of the scientific information available in important and reliable databases is in English; therefore, they want to continue learning through this kind of material.

Question 10 asked about the impact of a CLIL course on their academic and professional development. The 100% percent of students answered yes to this question. Finally, in Question 11, they recognized and highlighted the importance of

learning English and how it works as a complement for their professional skills.

Discussion and conclusions

To answer the initial question and explore the reach of the proposed didactic strategy, we designed a questionnaire to apply to students undertaking the course. The questionnaire included 11 questions that intended to explore three stages: students' previous experience with the language, their experience with the course so far, and whether the class had any impact on their motivation to learn the language and consult information about the content.

Students completed a consent form and filled out the questionnaire anonymously through Google Forms. It was applied in Spanish and the population consisted of 10 students ranging from 25 to 50 years old.

The results yielded by the study are summarized below.

Students previous experience with the language

Data showed that all students had experience with English learning, which were mostly positive experiences that encouraged them to enroll in the course; nevertheless, 3 out of 10 students expressed a rather negative previous experience that had prevented them from continuing their process of learning the language prior to enrolling in the course.

The following question was related to their motivation to take the course and all answers pointed towards a personal interest in studying English; four students also mentioned the content of the course as a reason to enroll.

Students' experience with the course

When describing their perception of the course and their process, 9 out of 10 students described it as good or excellent. Their comments indicated that

the class had given them the opportunity to access content relevant to their professional field while practicing new vocabulary in English and strengthening language specific content.

“I believe learning has acquired meaning along the course because of my specific interest in positive psychology and I have always enjoyed English.”

On the other hand, one of the responses was regular in a scale of 1 to 5 and the explanation given showed the student’s concern with the knowledge of the language or perception of the level required for the course. However, in the following answers, the student recognized that the class had sparked his motivation to continue learning the language and consulting content related to his profession in English in the future.

These results show that focus on content is an important factor for student engagement in the course. Grabe and Stoller (1997) identified that student interest in content information learning tends to trigger students’ intrinsic motivation in the course. Similarly, Arnó-Macià and Mancho-Barés (2015) noted that students in a CLIL context showed more enthusiasm as it represented a “real communicative context” (p. 72) as opposed to regular language courses that did not address specific student interests or needs.

Impact on student motivation

When asked about the influence the class had on their motivation to continue learning English, all students responded positively. Their responses evidence that the content of the course was an important factor. They also recognized English as a means of accessing information related to their profession and that learning the language enhances their prospects in the field.

“Since the class is about psychological topics, it enhances my interest and motivation.”

“There is a higher motivation because it is about topics related to psychology while practicing the language.”

One response showed a shift in the student’s perception on learning English: “[The class] has somewhat blurred dissatisfying experiences from the past.”

Students reflected about the future implication of the course when expressing their willingness to review information about psychology. Eight out of 10 students have implemented strategies to read texts in English or other content, while another student reported willingness to do it in the future.

These results lead us to retake Dörnyei’s (2009) statement in which he describes motivation as “a process focused on the individual’s thoughts and beliefs that are transformed into action” (p. 22), as our students have manifested to be motivated enough to continue with the process that they just started taking this course. They are engaged with the learning process and eager to learn and consult content in English; it is not just an idea anymore, it is real.

The last question explored the students’ views on the impact of a CLIL course on their academic and professional development. The responses showed an awareness of the opportunities the acquisition of a second language has on their professional path, as it might open job opportunities, give access to information, and serve as a communicative tool to connect to a wider audience.

“Nowadays knowing a second language such as English, besides being a requirement, helps grow on a personal and professional level.”

It means that even though students started the course quite motivated, the course itself was a source of further motivation. Higgins (1987), in his self-discrepancy theory, argues that motivation arises from a desire to reduce the gap between a real,

present-time situation and a future self to which one aspires.

To sum up, we can affirm that the implementation of the course had a positive impact on student motivation as it represented both a challenge to engage with content and an opportunity to participate in a real and contextualized learning environment.

Furthermore, we recognize that designing and implementing the course was a challenging experience, as it was out of our field of knowledge, and it meant consulting with specialists and conducting extensive research to fulfill our students' needs. Further research will be carried out with the intention to further improve the course.

REFERENCES

- Arnó-Macià, E., & Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.007>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293>
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow, & D. Brinton (Eds.). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-21). Longman.
- Greere, A., & Räsänen, A. (2008). *Redefining CLIL: Towards multilingual competence* (Report on the LANQUA subproject on content and language integrated learning). <https://www.lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil/>
- Gillespie, H. (2006). *Unlocking learning and teaching with ICT: Identifying and overcoming barriers*. David Fulton.
- Higgins, E. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2015). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics*, 38(5), 688-712. <https://doi.org/10.1093/applin/amv059>
- Lorenzo, F., & Moore, P. (2010). On the natural emergence of language structures in CLIL. Towards a theory of European educational bilingualism. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula, & U. Smit (Eds.) (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 23-38). John Benjamins Publishing Company.
- Pourhosein Gilakjani, A. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International Journal of English Linguistics*, 7(5), 95-106. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p95>
- Turula, A. 2013. Affect in VLEs: Anxiety and motivation in blended EFL teacher training. In D. Gabrys-Barker, & J. Bielska (Eds.). *Affective Dimension in Second Language Acquisition* (pp. 254-67). Multilingual Matters.
- Why are rubrics so important? (2014. August 8). <https://medium.com/peergrade-io/why-are-rubrics-so-important-299f624b0ed6>
- Verster, C. (2015). *Action research*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/action-research>

Del juego al saber*

Juan Carlos Gómez Quitián**

Resumen ▪ El objetivo del presente artículo objetivo describir la importancia que tiene la aplicación Kahoot como herramienta tecnológica al servicio de la Educación Superior; concretamente, se refiere al empleo de esta aplicación en las asignaturas del Departamento de Humanidades en la Universidad Católica de Colombia. El artículo presenta las ventajas que esta ofrece para los estudiantes al involucrar directamente la evaluación tecnológica con el proceso educativo, ya que les permite saber cómo se encuentran cualitativa y cuantitativamente frente al conocimiento.

Se acogió una metodología de investigación descriptiva y un enfoque cualitativo que permiten dar cuenta de la investigación activa, sistemática y rigurosa. La información obtenida se sometió a un análisis de contenido de acuerdo con las categorías deductivas: tecnología, aplicación, juego y educación. Las conclusiones presentan a la educación como un trinomio entre el docente, los estudiantes y el ámbito universitario que se involucran por medio de una aplicación tecnológica. La finalidad de utilizar esta aplicación es que el desempeño y el desarrollo del proceso pedagógico sean más activos y el estudiante sea el protagonista de la creación de su conocimiento. El reto para la Universidad y los docentes es educar utilizando estas nuevas tecnologías y acompañar a los estudiantes a que se integren con la innovación tecnológica al servicio de su propia educación.

Palabras clave: educación superior, gamificación, Kahoot, docente, clases.

Abstract ▪ This article aims to describe the importance of the Kahoot application as a technological tool at the service of higher education; specifically, it examines the use of the application in courses of the Department of Humanities at the Universidad Católica de Colombia. The article presents the advantages for students of a direct involvement between technological evaluation and the educational process, as it allows students to know how they are qualitatively and quantitatively in the face of knowledge. A descriptive research methodology with qualitative approach was used to account for the active, systematic, and rigorous research carried out in the study. The information obtained was subjected to content analysis in accordance with deductive categories such as technology, application, play, and education. The conclusions present education as a trinomial between the teacher, students, and the university environment that get involved through a technological application. The purpose of using this application is to make performance and the development of the pedagogical process more active, so that students become the protagonists of the creation of knowledge. The challenge for the University and for professors is to educate using new technologies, as well as to encourage students to assimilate technological innovation at the service of their own education.

Keywords: higher education, gamification, Kahoot, professor, classes.

*Artículo derivado del proyecto de investigación: Un Grupo de Investigación Philosophia Personae. Avalado y financiado por la Universidad Católica de Colombia.

**Profesor de planta del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia. Magister en Educación, Universidad Católica del Norte. Investigador Grupo de Investigación Philosophia Personae, Universidad Católica de Colombia.

Prólogo ▪ En el primer cuaderno pedagógico (2019) se publicó la investigación titulada “Incorporación de las herramientas tecnológicas al aula de clase” dejando abierta la posibilidad de seguir investigando, a partir de la actividad pedagógica que cotidianamente se vive en el aula de clase; por ello en esta segunda publicación se desarrollará la pregunta que quedó planteada en la primera investigación: ¿Cómo y qué efectos se aprecian al aplicar las herramientas tecnológicas con los estudiantes en una asignatura determinada?

He de señalar que aunque en el diplomado de Pedagogía, Didáctica y Evaluación en Educación Superior, ofrecido por la Universidad Católica de Colombia en el año 2017, se proporcionaron varias aplicaciones tecnológicas como Kahoot, códigos QR, Kokolikoko y paginas Wix, la investigación se concentra en la utilización de una de estas herramientas; el artículo ofrece una exposición sobre los efectos que ha tenido la aplicación de Kahoot para los estudiantes, los docentes y en el ámbito universitario.

Introducción ▪ El paso de la sociedad industrial a la sociedad de la comunicación significó un mayor acceso a la información, a la que anteriormente se desconocía o a la que no se podía acceder rápidamente, gracias a que hoy se encuentra en las redes sociales y buscadores de internet. En este sentido, la educación no puede ser indiferente a este fenómeno, sino todo lo contrario, debe optar por utilizar a su favor la ayuda que estos nuevos sistemas de comunicación le puedan ofrecer, ya que la tecnología “favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje debido a sus múltiples ventajas relacionadas con la velocidad de transferencia de la información y a la facilidad de interacción entre los usuarios” (Roig, 2018. p. 633), de esta manera los estudiantes tienen a su alcance una herramienta que permite afianzar más rápidamente las temáticas del curso, lo que a su vez genera

un mayor compromiso individual y grupal con su formación.

La tecnología es un camino y una herramienta para ayudar al proyecto educativo del alumnado, porque “la enseñanza de la tecnología, empleando las TIC, favorece la adquisición de conocimientos de los alumnos tendiendo a mejorar su rendimiento escolar” (Huertas y Pantoja 2016, p.244). Es un hecho que con su utilización, los resultados académicos han sido mejores, a la vez que han facilitado y ganado velocidad los métodos de evaluación y retroalimentación de los conocimientos. Todo ello, gracias a la misma forma y fondo de la aplicación.

Diseño metodológico

La gamificación es una estrategia al servicio de la educación y los impactos que han tenido los juegos en la Educación Superior son un plus para la profundización y generación del nuevo conocimiento. Sin embargo, acercarse así a esta realidad no es suficiente para entender el impacto que la gamificación ha tenido en la educación. Por esta razón, la presente investigación trabajó desde un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que dicha metodología permite dar cuenta de un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida. Adicionalmente, este enfoque permite un encuentro directo con la población, ya que “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 32).

De esta manera, y tal como lo plantea la investigación cualitativa, es posible acercarnos a los acontecimientos, acciones, normas y valores desde la experiencia de las personas que están siendo estudiadas, como si estas experiencias estuvieran ocurriendo por primera vez, es decir, que nada se da por sobreentendido, todo es un tema de investigación. Dentro de este enfoque se trabajó la investigación descriptiva, la

cual pretendió referir o narrar características y propiedades de un objeto, sujeto o situación específica, sin emplear juicios de valor y en procura de objetividad. Esto permitió no solo reconocer la urgencia de abordar gamificación en la Educación Superior, sino cómo en la realidad pedagógica se va construyendo, con la participación de estudiantes. La gamificación resulta ser una estrategia, un camino y un elemento para responder a los retos educativos.

El universo de estudio recogió un grupo de 63 estudiantes de séptimo semestre de diversas facultades y matriculados en las asignaturas del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia. Los criterios para la selección de los participantes fueron los siguientes:

- Pertenecer a la Universidad Católica de Colombia y estar matriculado en las asignaturas que acompaña el Departamento de Humanidades.
- Pertenecer al grupo poblacional al que se le realizó el primer cuestionario.
- Mostrar interés en el tema de investigación y motivación para querer profundizar en él voluntariamente.
- Ser actores de los juegos de gamificación realizados en las diversas clases.

Kahoot un plus para evaluar jugando

La aplicación tecnológica seleccionada para la realización de este artículo fue la herramienta Kahoot. Se utilizó para evaluar la interiorización de los temas en cada corte y se aplicó en las diversas clases que he acompañado, durante los años 2018 a 2021, en el Departamento de Humanidades; sin embargo, en este artículo solo se dará a conocer los efectos que ha generado Kahoot en los estudiantes, porque es jugando que se evalúa. Con los juegos se desarrolla la capacidad motora de los estudiantes con

la finalidad de mejorar sus diferentes habilidades para expresar sus conocimientos; en otras palabras, al jugar se profundiza y reflexiona sobre los temas tratados en cada clase.

Kahoot pertenece al grupo de la gamificación que en la actividad pedagógica se entiende como “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (Kapp, 2012. p.9), y se puede utilizar de manera individual o grupal.

La aplicación de Kahoot se caracteriza por “crear encuestas o cuestionarios para que los estudiantes respondan a través de cualquier dispositivo que tenga un navegador Web” (Ministerio de Educación Pública, 2017 p.2); propicia una activa participación en el grupo a partir del juego y facilita optar por la respuesta correcta, ya que Kahoot hace disminuir el estrés frente a un parcial, porque es “un juego que se realiza mediante cualquier dispositivo móvil y que permite repasar, recordar y poner en práctica lo aprendido de manera lúdica para los alumnos del siglo XXI, nativos digitales” (Martínez, 2017, p.254).

El juego de Kahoot está diseñado para el disfrute durante la actividad, por ello, capta la atención de los estudiantes y de esta manera influye en su conducta personal y académica. Los contenidos vistos a lo largo del semestre o de cada corte se evalúan jugando a través de la aplicación. Dice al respecto Gómez (2019):

El diplomado en Pedagogía, Didáctica y Evaluación en la Educación Superior brinda elementos y herramientas para el cambio del ejercicio de las clases (...) el celular no es un distractor sino un aliado y amigo para que cada alumno establezca una relación recíproca entre el celular y las aplicaciones tecnológicas que ofrezcan información sobre las asignaturas de su carrera (p.66).

De esta manera a través de Kahoot se pueden crear experiencias y sentimientos positivos por la academia, por el ser profesional y su saber hacer.

La *studiositas* con el objetivo de aprender a pensar

Lograr conjugar el binomio de *Studiositas* / gamificación, en especial con la aplicación de Kahoot en el escenario pedagógico en la Educación Superior, es darle vida el PEI de la Universidad Católica de Colombia. Como lo menciona el propio PEI (2016) “propicia en su comunidad la formación en la virtud de la *studiositas*, para aprender a pensar, fomentar la creatividad y la innovación, así como adquirir conocimientos, destrezas y habilidades” (p.7) porque se aprende de forma dinámica y atractiva y se dialogan en equipo las preguntas y respuestas para una formación en pos de la vida, con el objetivo de formar personas para ser profesionales.

Para facilitar la interacción entre la *studiositas* y la gamificación es indispensable tener presente las características de Kahoot para que estén 100% al servicio de los estudiantes, y las cuales se explican a continuación:

- La base del juego es que exista un reto que motive a aprender, el reto es responder acertadamente en un determinado tiempo, ya sea por medio de selección múltiple o verdadero y falso.
- Crear una relación o coherencia entre las imágenes y preguntas, para que cada estudiante pueda estimular la memoria y responder asertivamente el cuestionario.

En esta situación, pueden darse cita el valor documental de la fotografía y su relación con una forma de la memoria para la que la imagen fotográfica de lo mortal capaz de atrapar la realidad y mostrarla tal como es” (Solórzano, Toro y Vallejo, 2017, p.76).

- La idea del juego es saber y conocer cuál es el objetivo que se quiere alcanzar porque a través de él el estudiante va adquiriendo inconscientemente información y habilidades

que de pronto antes no tenía en sus proyectos personales y académicos.

Del mismo modo, para Zichermann y Cunningham (2011) la gamificación es “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (p.11) es así que Kahoot logra aumentar la concentración gracias a la interactividad y mantenerlos más atentos al correr del tiempo para conocer la respuesta en el menor tiempo posible.

- La mecánica de presentación de Kahoot se ha realizado en grupos para facilitar el diálogo, la discusión y, al final, la decisión que lleva a la respuesta que ellos han escogido.
- La finalidad de la utilización de esta aplicación es crear una conexión entre el juego y el estudiante y que este, a su vez, cree un compromiso con el saber. Se busca que cada estudiante se apropie de las características de Kahoot para no caer en la frustración de errar, sino por lo contrario, que le produzca felicidad al conseguir su objetivo por medio del juego.

Por consiguiente, la aplicación de Kahoot en el aula de clase “ha surgido con el fin de asociar el uso de la tecnología móvil al campo educativo” (Estrada, 2014, p.15), con el interés claro y directo de que los estudiantes adquieran conocimientos a través de experiencias motivadoras, modernas y ágiles.

El haber realizado el diplomado en Pedagogía, Didáctica y Evaluación en la Educación Superior y aplicarlo a las diversas clases en el Departamento de Humanidades ha sido un éxito, un camino provechoso para el binomio educativo de docente y estudiante, porque ofrecer herramientas tecnológicas facilita el rigor académico para la sustentación de los diversos temas, y como dice Herranz et al. (2017), “los avances tecnológicos llegan a todos los entornos de nuestras vidas, ayudándonos en las tareas

cotidianas y profesionales,” (p.3). Los elementos y herramientas al servicio de una educación en función de cada uno de los estudiantes, es así que el estudiar se hace cercano, familiar y amigable porque es interactuar con las APPS y los juegos que traen y facilitan el entendimiento de los temas actuales.

Tal y como afirma Herranz et al. (2017), el docente por medio de la aplicación de Kahoot tiene como primer objetivo claro “promover que los alumnos sean capaces de regular su propio aprendizaje, es decir que sean capaces de planificar, llevar a cabo y evaluar los resultados de su propio aprendizaje” (p. 6) por medio del juego, porque jugando se puede aprender y aprehender más fácil los conocimientos, y poner a estos al alcance de los estudiantes.

Un segundo objetivo es realizar con los estudiantes la retroalimentación al instante en que van contestando. El mismo sistema de gamificación Kahoot muestra inmediatamente las respuestas correctas e incorrectas, con lo cual es posible que los estudiantes pueden observar sus aciertos y fallos para mejorar. Como dice Martín et al. (2017) “en relación con los alumnos actuales no debe olvidarse que son nativos digitales y que las nuevas tecnologías forman parte de su día a día, de su tiempo de ocio y de su desarrollo personal” (p. 259), de este modo, el estudiante se familiariza rápidamente con el juego y obtiene buenos resultados.

Insertar Kahoot a la práctica educativa es una metodología de enseñanza que cautiva porque a través del juego como se motiva al otro para aprender jugando. El proceso es divertido, tiene música, colores, tiempo y el apoyo de sus compañeros para poder dialogar sobre la respuesta acertada.

No introducir estas nuevas prácticas en la educación, conlleva el riesgo “de entrar en la nómina de los nuevos alfabetos tecnológicos” (Moreira, 2009, p.9),

La experiencia de la gamificación por medio de Kahoot ha resultado gratificante, porque

tradicionalmente las clases poseen mucha información teórica, con la cual la clase se vuelve abstracta, y objetivo de estudiar en la Universidad es apropiarse de una formación holística y, puntualmente, como lo enuncia la Universidad Católica de Colombia: su misión es por la Persona. Como lo explica el Ministerio de Educación (2017):

La educación en su función social, reconoce a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos y atiende a las particularidades del contexto local, regional, nacional e internacional, debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos (p.14)

Es decir, Kahoot se ha salido de los límites y fronteras de una educación tradicional, porque al jugar el estudiante aprende y desarrolla habilidades dirigidas hacia la profundización en el conocimiento.

En cuanto a las metodologías de evaluación, con Kahoot se ha creado un aprendizaje cooperativo; al estar organizados en grupos, los estudiantes dialogan para escoger la respuesta correcta y luego el docente de inmediato da el feedback para aclarar dudas. Con ello se logra que los estudiantes tengan una actitud más participativa:

Mediante las nuevas tecnologías y el juego, el aprendizaje se hace mucho más visual lo que desarrolla la capacidad creativa del alumno, mejora su habilidad para gestionar la información y cooperar con el resto de compañeros y permite mejorar la capacidad de resolución de problemas y pensamiento crítico (Martínez, 2017, p. 257).

Kahoot no es un sistema de competición o individualista que solamente se preocupa por una calificación. El trabajo cooperativo es un trabajo que ayuda a los estudiantes para sus futuros proyectos profesionales, al crear equipos con el propósito de salir adelante en grupo.

Por otro lado la gamificación ha realizado una ruptura de la monotonía. Ha permitido que las preguntas de los parciales sean ejercicios de creatividad en el que se utilizan imágenes, sonidos, colores o videos que mantienen un nivel de sorpresa o novedad en los estudiantes, por lo tanto, Kahoot es más amigable —tal y como lo expresa una estudiante— “la manera en que se puede acompañar una pregunta con una imagen o de visualizar de esa forma el parcial me parece que hace que la memoria trabaje más rápido y venga de mejor manera la información” (Testimonio. SantaMaría, 2019) y de esta manera logra enlazar los temas de la clase con ayudas tecnológicas, porque la curiosidad activa en los estudiantes sus emociones y el aprendizaje autónomo y colaborativo.

La evaluación a través de la aplicación de Kahoot le permite al docente la posibilidad de ver sistemáticamente las respuestas que los alumnos contestaron acertadamente o no y de esta manera atender el tema que más respuestas erróneas obtuvo porque “el docente debe ser el profesional con mayor formación en creatividad, pues no existen recetas exactas en materia de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, es posible aplicar las fases del proceso creativo a la didáctica” (Galvis, 2007, p.97) por lo tanto, ayuda al docente a tener una visión particular y general de los conocimientos adquiridos por el grupo y de los mismos avances, porque la aplicación le permite al docente ser realista con los resultados, los vacíos y los avances que tiene el grupo a partir de los conocimientos que se están evaluando.

Uno de los elementos esenciales para la ejecución de Kahoot es “promover la implementación y evaluación de prácticas pedagógicas diversas, contextualizadas, innovadoras y motivantes” (Ministerio de Educación, 2017, p. 47), por lo tanto, se ha aplicado esta herramienta en los parciales para que a través de las nuevas tecnologías, la conexión entre el ámbito universitario, el estudiante y el docente le permita al estudiante interactuar más, y generar una mejor

dinámica en la aclaración y retroalimentación de los temas.

En las clases de humanidades, Kahoot se ha caracterizado por establecer una familiaridad entre los contenidos y el juego, porque los estudiantes no ven en la aplicación una simple herramienta de evaluación, sino disfrutan el vértigo de jugar para aprender e interiorizar los temas a partir de las imágenes que proyecta el juego; tal y como manifiesta un alumno entrevistado “el uso del aplicativo Kahoot, me parece útil para el curso, pues permite socializar, evaluar y tomar decisiones grupales rápidamente, sin necesidad de extender un examen” (Testimonio. González, 2019).

Otra característica que hace muy útil esta aplicación es que gracias a la tecnología se pueden realizar los parciales en línea. Esto ayuda a proteger al medio ambiente y a optar por un desarrollo sostenible desde nuestras aulas. De igual forma, el docente puede presentar de forma ágil, novedosa y rápido los parciales porque “el aprendizaje se hace desde una forma más divertida y didáctica” (Testimonio. Mancilla, 2019). Esta nueva presentación rompe la monotonía y permite interactuar con los compañeros de grupo para escoger la respuesta adecuada. Al estudiante le encanta Kahoot porque se está evaluando por medio de las herramientas que tiene en todo momento y forman parte de su vida: su celular, internet y la acción dinámica de jugar contra el tiempo.

Para los estudiantes es novedoso que en la Educación Superior se evalúe a través del juego. En un primer instante se creería que el aula se está devolviendo al pasado, y no está lejos de la verdad, porque de alguna manera se recuperan la primera atención del niño, que consiste en jugar para aprender; por ello como afirma Muñoz (2016) “se puede afirmar que gamificar el proceso de aprendizaje, ludificar las actividades de la asignatura como si fueran juegos, mejoró la involucración de los alumnos en las clases teóricas” (p.25). De esta manera la

finalidad de Kahoot es enamorar a los estudiantes de una experiencia de aprendizaje que los cautive para su formación personal y profesional.

Los cambios que ha generado esta aplicación en el espacio académico, en especial en el mundo pedagógico del docente, han sido muy significativos; Kahoot dentro del aula de clases ha roto las fronteras de la metodología tradicional utilizada para evaluar. Gracias a esta aplicación:

El aula no tiene como referencia única al docente, sino que todos los asistentes participan de forma activa en su propia educación. Desde esta perspectiva, el alumnado emocionalmente desarrollado, entiende que el tiempo que pasa dentro de un espacio educativo es fundamental y por ello lo asume como propio (Alises, 2017, p.32).

De esta manera, con Kahoot se potencializa el espacio y el tiempo para compartir, discutir y hacer vida el ámbito académico presencial. El diálogo con los estudiantes sobre las preguntas y las respuestas que han presentado en el parcial es más activo y directo, lo que ofrece una manera más amena y dinámica de entregar los resultados; como da testimonio un alumno entrevistado: “ha mejorado la enseñanza y el método de calificación, ya que incentiva al estudio en un espacio agradable”(Molina, 2019).

El diálogo entre docente, estudiantes y el ámbito universitario que se ha iniciado por medio de las tecnologías digitales tienen el objetivo concreto de “estar al servicio del desarrollo social y humano” (Moreira, 2009, p. 6); es decir, es un hecho que la virtualidad se ha acercado a la realidad de las actividades académicas para interactuar de manera ágil, rápida y a la mano con los diversos actores de la educación. Los alumnos en el aula de clase han mostrado como por medio de esta tecnología educativa y participativa es posible realizar las clases de manera combinada: clases magistrales, y exposiciones y grupos focales, sea de manera individual o grupal, porque tal y como dice Salinas (1997), se trata de una “Educación para

el mundo: Entender el impacto de la ciencia y la tecnología en todos los aspectos de la sociedad, requiere, además de las disciplinas tradicionales, un punto de vista más global de la educación” (p.3.).

La tecnología no solo permite ahorrar en términos ambientales, sino centrar el ambiente de aprendizaje en la construcción de un conocimiento que permita a su vez construir, con el estudiante participante, un sujeto para el mundo.

La tecnología está al servicio de la persona, y de ello da ejemplo esta herramienta. No solamente se usa de manera presencial, sino desde el lugar en el cual se encuentra el alumno, por consiguiente, la educación no es estática sino dinámica; permite la aplicación, por ejemplo, del mismo parcial, sin importar el lugar donde se este y, al mismo tiempo, le permite al profesor tener los resultados globales del curso, y poder evaluar rápidamente si se asumieron los conceptos del corte.

Acceder a ella es muy fácil, se trata de enviar el enlace del juego de Kahoot al correo institucional del alumno y él presentará la prueba en un rango de tiempo determinado; al terminar, automáticamente llega a la cuenta del docente el reporte de la prueba del alumno con su valoración cuantitativa y cualitativa. De esta manera, la evaluación se convierte en un valor agregado al ambiente universitario, porque se conoce al instante los valores que corresponden al parcial evaluado.

La metodología de presentación es muy sencilla, como lo testimonia un alumno entrevistado:

La aplicación Kahoot es una referencia para actividades lúdicas en la actualidad y convierte espacio en determinadas áreas que nos permiten de manera diferente el aprendizaje colectivo, me pareció didáctico y disímil al momento de contestar un tema de estudio, emociona, agiliza y permite interactuar de manera rápida con los compañeros, en conclusión y en general en una manera de aprendizaje muy chévere, bacana y diferente, gusta la manera de aprender (Testimonio. Morantes, 2019).

Kahoot dentro del ámbito universitario es más que una aplicación tecnológica porque ha permeado la vida académica tanto de la Universidad como de los alumnos, pues tal y como afirma Moreira, (2001) “las nuevas tecnologías tienen efectos sustantivos en la formación política de la ciudadanía, en la configuración y transmisión de ideas y valores ideológicos, en el desarrollo de actitudes hacia la interrelación y convivencia con los demás seres humanos” (p.126), ya que Kahoot se aplica en grupo para facilitar que alumnos de diversas facultades compartan sus conocimientos y dialoguen acerca de las preguntas y respuestas que se presentan en las pruebas.

Por medio de la plataforma se aplican los conocimientos adquiridos de manera lúdica y entretenida, lo que permiten el desarrollo de evaluaciones de manera más rápida sin perder el enfoque de la materia que se busca evaluar, con el agregado de que se entretiene quien responde; por consiguiente, Kahoot es una demostración más de lo interesante, diferente y didáctica que puede ser la materia y la clase y su didáctica evaluativa. Tal y como una alumna comenta:

Kahoot me pareció una herramienta bastante novedosa e interactiva de realizar los parciales, esto debido a que se pierde un poco la tensión y los nervios al ser una forma diferente de responder, en lo personal al realizar el parcial por este medio fue mucho más rápido, conciso y divertido, y tiene un aliciente de competir con los compañeros puede resultar entretenido y motiva a estudiar un poco más para superar al “rival” en conclusión me parece una herramienta bastante útil y eficiente de realizar una evaluación de una manera diferente y efectiva (Testimonio. Sua Estepa, 2019).

Presentar la aplicación de Kahoot para interactuar con la Educación Superior es innovador, excelente, apropiado y fácil. Es una herramienta rápida y dinámica que hace de los parciales una actividad divertida, además de obligar a pensar muy rápido; es decir, la aplicación se hace amigable con los estudiantes “y es una necesidad hacia la apertura de

la alteridad” (Gómez y Muñoz, 2018, p.30) porque facilita el diálogo, la interrelación y el encuentro con los demás para socializar los conceptos de cada corte.

La experiencia de la gamificación en clase para el docente, los estudiantes y en el ámbito universitario es una experiencia que ha cambiado la dinámica de las clases; ha sido y es una buena experiencia debido a que es distinta, novedosa frente a las formas tradicionales de evaluar en el campo pedagógico; de allí que, como afirma otro alumno, “el parcial realizado por Kahoot me permitió hacer un parcial sin presión, más ágil y didáctico, porque permitió juntar opciones y aunque todas parecen respuestas correctas por su presentación con imágenes y colores permite evocar mucho mejor la respuesta” (Testimonio. Torres, 2019), de esta manera se logra que los parciales no produzcan la misma tensión que produce presentarlos de manera tradicional. Se convierte en un parcial agradable porque se evalúa jugando y compitiendo de manera sana con los demás alumnos.

Utilizar la tecnología en las clases ha generado cambios significativos dentro del ambiente pedagógico. Según el Ministerio de Educación (2017) “impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida” (p.17) hace las clases dinámicas y de gran facilidad para el docente como para el estudiante. Kahoot permite evaluar a medida que se juega, de esta manera retroalimenta al estudiante mientras va transcurriendo el juego. Hoy en día, los estudiantes desean que se les aplique el parcial y conocer su resultado en el menor tiempo posible, gracias a Kahoot se logra la socialización de sus notas en un tiempo record, lo que permite un mejor aprovechamiento del tiempo en el aula.

La aplicación ha cogido fuerza en el ámbito universitario porque es una herramienta diferente

a las tradicionales y se puede aplicar en diversos momentos. Genera espacios de juego, utiliza colores y figuras para profundizar los temas vistos, lo que se traduce en un mejor aprendizaje de los estudiantes:

Interactuar entre la tecnología y el mundo educativo, es ayudar a colocar el conocimiento y la producción académica en un lugar asequible para los estudiantes, de manera que ellos la vean en espacios propios y familiares convirtiéndose en un saber agradable y cercano para su profesionalización (Gómez, 2019, p.106).

El docente no debe negar al mundo educativo las prácticas tecnológicas, ya que bien orientadas y dirigidas dan buenos resultados para la profesionalización de cada uno de los estudiantes. La herramienta de Kahoot es una aplicación hecha a la medida de ellos, que son los nativos digitales. Un estudiante evalúa la aplicación de Kahoot:

La experiencia ha sido muy buena porque sales de la monotonía de presentar un parcial clavado en una hoja, sino de una forma interactiva donde pones tus conocimientos y confianza a prueba, ya que cada pregunta cuenta con un tiempo determinado para su respuesta, como estudiantes reconocemos la seriedad que tiene esta actividad aun así siendo diferente de tener un papel. Pero por medio de esta cada parcial ha sido una experiencia diferente porque nos evalúan jugando y esto baja los niveles de estrés. Esta herramienta motiva y dinamiza la parte evaluativa de llegar al parcial a jugar y no estresados. Dicho de otro modo, es una plataforma tecnológica de alto impacto con la cual es muy fácil aprender y que nos permite acceder a contenidos educativos que rompen con el esquema básico de enseñanza y vuelve la clase muy interactiva y a la vez nos exige agilidad mental para la toma de decisiones (Testimonio. Luna, 2019).

El trabajo de los docentes es enriquecer el acompañamiento pedagógico de los estudiantes, para que por medio del conjunto de: educación, tecnología, docente y estudiantes se logre transformar la educación en una pedagogía social para trabajar desde el texto al contexto de la realidad.

Conclusiones

La didáctica y pedagogía de la educación es un trinomio entre docentes, estudiantes y el ámbito universitario que tiene como fin cualificar la temática de cada asignatura a lo largo del semestre, por otro lado, existe un elemento que es la gamificación, en este caso, incorporada a través de un juego interactivo llamado Kahoot, de fácil acceso en el e-learning de cada estudiante. Se utiliza para evaluar jugando los conocimientos de los estudiantes y para hacer vida el saber en la cotidianidad del estudiante.

La educación tiene un mundo por conocer y se llama tecnología, y la comunidad educativa (alumnos-docentes), que son el recurso humano, tiene como tarea explorar sus beneficios para ayudar a implementar un espacio académico que sea didáctico, activo y animado para la construcción del pensamiento y del proyecto de vida y educativo de los estudiantes.

El quehacer educativo en el ámbito de la Educación Superior se ha fortalecido gracias a las ayudas de las aplicaciones tecnológicas. A través de ellas, los estudiantes logran una mejor y mayor comprensión de los temas adquiridos. Sin embargo, constituye hoy en día un reto formar a los docentes y estudiantes para que “estos recursos permiten una nueva dimensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) debe ser obligación y tarea del docente adaptar dichos recursos a las necesidades del aula” (Pérez, 2017, p.3), y construir caminos para profundizar los contenidos programáticos con la tecnología.

La innovación es el corazón de la universidad y la gamificación se presta para ser una propuesta hacia la academia. Con la vinculación de los juegos *on line* en los currículos académicos se facilita la vida académica ya que, como en el caso de la aplicación Kahoot, el juego se hace una herramienta cotidiana para cualificar y cuantificar los conocimientos entre los estudiantes.

La aplicación tecnológica de Kahoot ha hecho de la experiencia educativa un camino formativo en pos de darle un plus a la educación, porque cada estudiante, a partir de su celular y sus conocimientos adquiridos en el semestre, toma el rol de ser protagonista en la obtención y apropiación de su conocimiento, a la vez que puede observar su progreso en el aprendizaje y manejo de las apps destinadas a la educación.

La sociedad pide a gritos buenos y excelentes profesionales, por lo tanto, el acompañamiento del docente con las aplicaciones tecnológicas basadas en valores, como ya hice referencia con las *studiositas*, es indispensable para forjar el camino educativo, para poder concretar el objetivo de la educación que es humanizar y ser servidores en una sociedad que necesita verdaderos profesionales con sentido humano, como lo menciona Nussbaum (2012), “si bien propone una idea que a simple vista parece contradictoria, demuestra con suficientes argumentos que las artes y las humanidades constituyen los cimientos de la ciudadanía (por no mencionar el progreso nacional). Si las descuidamos, corremos un riesgo” (p.13); por consiguiente la educación junto a la tecnología son el camino para la humanización y la democratización, por lo menos en términos de acceso al conocimiento. A su vez, este uso de la tecnología en las aulas de clase la convierte en un aliado del proceso de aprendizaje y no un factor distractor que aleja a los jóvenes de la educación.

Referencias

- Alises, M. E. (2017). Potencial pedagógico del mobile learning en el aula de música de secundaria. *Revista de comunicación de la SEECI*, 43, 29-21.
- Estrada, E. J. (2014). *Factores que contribuyen y dificultan el desarrollo de la enseñanza aprendizaje mediada por dispositivos móviles en Instituciones superiores en Colombia*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana] <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11596/Erika%20Juliana%20Estrada%20Villa%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferrer, R., Reig, A., Bellido, J. H., Muñoz, E. V., Rodríguez, J. A., Llamazares, L. J., (. . .) Valor, J. I. (2008). *Aplicación de las TIC como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los procesos psicológicos básicos en asignaturas de primer y segundo ciclo de la Universidad de Alicante*. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/3834>
- Galvis, R. V. (2007). El proceso creativo y la formación del docente. *Laurus*, XIII (23), 82-98.
- Gómez, J. C. (2019). Las aplicaciones tecnológicas al servicio de la educación superior. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 95-109.
- Gómez, J. C. (2019). *Cuadernos pedagógicos*. Universidad Católica de Colombia.
- Gómez-Quitián, J. C. y Buitrago-Muñoz, D. A (2018). El lenguaje: camino hacia la alteridad. En É. J. Garzón-Pascagaza, D. L. Martínez-Rada, D. A. Buitrago-Muñoz, J. C. Gómez-Quitián, E. Fajardo-Pascagaza, L. M. Bustos-Navarro, D. C. Nossa-Ramos, J. A. Parada-Silva, A. F. Rivera-Gómez, D. S. Cruz-Vera, C. A. Ospina-Hernández, D. Rico-Díaz, F. J. Yate-Rodríguez y V. M. Díaz-Soto. *Magisterio, educación y humanidades* (pp.21-31). Universidad Católica de Colombia.
- González, B. S. (12 de octubre de 2019). *Kahoot*. (J. C. Gómez Quitian, Entrevistador).
- Herranz, P., Segovia, M. y Martín, A. (2017). Gamificación en la educación, una aplicación práctica con la plataforma Kahoot. *Anales de ASEPUMA*, 1-17.
- Huertas, A. y Antonio, P. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XXI*, 2(19), 229-250.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for training and Education*. Jhon Wiley & Sons.
- López, S. y Manuel, J. (2010). *Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente*. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/8298>
- Luna-Muñoz, E. M. (19 de octubre de 2019). *Kahoot*. (J. C. Gómez Quitian, Entrevistador).
- Mancilla, N. (12 de octubre de 2019). *Kahoot*. (J. C. Gómez Quitian, Entrevistador).
- Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Opción* (83), 252-277.

- Ministerio de Educación (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016 -2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Pública (2017). *Kahoot, Cuestionarios y Encuestas en Línea*. Gestión y Producción de Recursos.
- Molina, K. (16 de octubre de 2019). *Kahoot*. (J. C. Gómez Quitian, Entrevistador).
- Morantes, J. C. (12 de octubre de 2019). *Kahoot*. (J. C. Gómez Quitian, Entrevistador).
- Moreira, M. A. (2001). La igualdad de oportunidades educativas en el acceso a las nuevas tecnologías. Políticas para la alfabetización tecnológica. *Sociedad de la Información y Educación*, 124-139.
- Moreira, M. A. (2009). *Introducción a la Tecnología*. Universidad de La Laguna. <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Muñoz, M. (2016). *Las TIC en educación: "kahoot!" como propuesta de gamificación e innovación educativa para Educación Secundaria en Educación Física* [Trabajo fin de master inédita]. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de Educación.
- Nussbaum, M. (2012). *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz. <https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/11/martha-nussbaum-sin-finesde-lucro.pdf>
- Pérez, S. (2017). El uso de los dispositivos móviles en clase de Historia: experiencia de uso de Kahoot como herramienta evaluadora. *Revista científica de opinión y divulgación* (35), 1-12.
- Roig, R. (2018). El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior. *Octaedro*, 633-640.
- Sáez, J. M. (22 de noviembre de 2010). Actitudes de los docentes respecto a las TIC, a partir del desarrollo de una práctica reflexiva. *Escuela Abierta*(13), 17. [https://www.google.com/search?q=S%C3%A1ez+L%C3%B3pez%2C+J.+M.+22+de+noviembre+11+de+2010.+Actitudes+de+los+docentes+respecto+a+las+TIC%2C+a+partir+del+desarrollo+de+una+pr%C3%A1ctica+reflexiva.+Escuela+Abierta\(13\)%2C+17](https://www.google.com/search?q=S%C3%A1ez+L%C3%B3pez%2C+J.+M.+22+de+noviembre+11+de+2010.+Actitudes+de+los+docentes+respecto+a+las+TIC%2C+a+partir+del+desarrollo+de+una+pr%C3%A1ctica+reflexiva.+Escuela+Abierta(13)%2C+17).
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista pensamiento educativo*, 1-17.
- SantaMaría, L. (18 de octubre de 2019). *Kahoot*. (J. Gomez Quitian, Entrevistador).
- Solórzano, A., Toro, L. C. y Vallejo y J. C. (2017). Memoria fotográfica: la imagen como recuerdo y documento histórico. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, I(40), 73 - 84. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/27089/20784094>
- Sua, A. (19 de octubre de 2019). *Kahoot*. (J. C. Gómez Quitian, Entrevistador).
- Torres, M. (12 de octubre de 2019). *Kahoot*. (J. C. Gómez Quitian, Entrevistador).
- Universidad Católica de Colombia (agosto de 2010). *Programa de Arquitectura. Proyecto Educativo del Programa de Arquitectura*. Universidad Católica de Colombia.
- Universidad Católica de Colombia (2016). *Proyecto educativo institucional*. Universidad Católica de Colombia.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.



Sapientia aedificavit sibi domum

Editado por la Universidad Católica de Colombia en marzo de 2022, impreso en papel Bond de 75 g, en tipografías Adobe Caslon y Bodoni MT tamaño 12 y 20 pts.

Bogotá, D. C., Colombia

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA, EVALUACIÓN Y TIC

La Universidad Católica de Colombia establece, como uno de sus objetivos, el fomento y el desarrollo personal y profesional de sus profesores. A instancias de la Vicerrectoría Académica, brinda capacitación permanente a sus profesores en cinco líneas: a) investigación; b) pedagogía, didáctica y evaluación; c) tecnologías de la información y la comunicación; d) inglés; e) internacionalización.

La línea de Pedagogía, Didáctica y Evaluación busca promover una cultura de formación permanente de los profesores en el campo pedagógico, en el de la didáctica y en el de la evaluación de los aprendizajes, en concordancia con el Modelo Pedagógico de la Universidad.

En este contexto, se viene realizando el Diplomado en Pedagogía, Didáctica y Evaluación de la educación superior, y cuenta con seis cohortes. Como fruto del diplomado, se presenta este Cuaderno Pedagógico que recoge la experiencia de los profesores en la aplicación de sus contenidos a su vida cotidiana y al aula, y que pretende ser un estímulo para hacer de la investigación en pedagogía, una buena práctica que esté al alcance de cualquier profesor comprometido con la revisión de su historia, con su forma de pensarse en el futuro y de iniciar y consolidar un proceso de transformación en el presente.