

**¿Cómo estamos en educación inclusiva?
Estrategia pedagógica para la interculturalidad en la UNAD**

Angélica María Angarita Serrano

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Escuela ciencias de la Educación

Licenciatura en Etnoeducación

Bogotá, Colombia

2020

**¿Cómo estamos en educación inclusiva?
Estrategia pedagógica para la interculturalidad en la UNAD**

Angélica María Angarita Serrano

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de Licenciada en
Etnoeducación**

Sandra Acevedo Zapata

Doctora en ciencias gerenciales, Magíster en educación.

Asesora

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Escuela ciencias de la Educación

Licenciatura en Etnoeducación

Bogotá, Colombia

2020

Tabla de contenido

Resumen	3
Introducción	5
Problemática	9
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Educación Inclusiva En La Educación Superior	11
Interculturalidad	17
La educación superior intercultural en Colombia	22
Caso De Estudio UNAD	27
Retos en la educación virtual	27
Percepción del estudiantado	29
Metodología	31
Instrumentos de recolección	31
Análisis de resultados	36
Resultados y Análisis	37
Acciones Pedagógicas Para La Educación Intercultural Virtual En La	
Educación Inclusiva	51
Conclusiones	58
Referencias bibliográficas	59

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1 Tasa de cobertura bruta educación superior	25
Ilustración 2 Categorías de análisis.....	32
Ilustración 3 Instrumento de recolección.....	33
Ilustración 4 Pregrado	35
Ilustración 5 Semestre cursado	35
Ilustración 6 Asociación de palabras	38
Ilustración 7 Asociación de palabras con Inclusión.....	41
Ilustración 8 contenido educativo	42
Ilustración 9 Diversidad en las didácticas.....	43
Ilustración 10 Autocrítica	44
Ilustración 11 Diálogo intercultural en la plataforma.....	45
Ilustración 12 Diferencias culturales en el proceso formativo.....	46
Ilustración 13 Ajuste de contenidos	47
Ilustración 14 Diversidad en autores.....	48
Ilustración 15 Didáctica en modelo virtual.....	49
Ilustración 16 Enfoque intercultural de la UNAD	49

Resumen

La investigación establece el estado en el que se encuentra la educación inclusiva de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- desde la categoría de interculturalidad. Se desarrolla a partir de la percepción de estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación -ECEDU-, con el propósito de realizar un diseño de una estrategia pedagógica de educación inclusiva que solvete las falencias. La investigación se realiza en el marco del proyecto de investigación PIE 039 y C119. Objetivo. Diseñar una estrategia pedagógica para el fomento de la interculturalidad en la educación inclusiva en los cursos virtuales de las licenciaturas de la ECEDU. Materiales y métodos. El estudio es de tipo descriptivo y propositivo, con componentes cualitativos y cuantitativos. En un primer momento se buscó la comprensión de la problemática y sus propiedades, para luego realizar una encuesta de percepción en el estudiantado. El proceso se realizó a través de revisión literaria y encuestas virtuales. Resultados. El estudiantado presentó una buena percepción hacia el término interculturalidad y el aprendizaje virtual. Al descomponer las implicaciones del concepto la percepción del estudiantado no fue buena, por lo que se concluye que hay noción del término, pero no hay praxis del mismo en la experiencia de formación docente.

Palabras Clave: educación superior inclusiva, interculturalidad, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, percepción estudiantil.

Abstract

The research establishes the state in which the educational inclusion of the Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- is found from the intercultural category. It is developed from the perception of students of the Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU-, with the purpose of designing a pedagogical strategy of inclusive education that solves the shortcomings. The research is carried out in the research project PIE 039 and C119. Objective. Design a pedagogical strategy for the promotion of interculturality in inclusive education in the virtual courses of the degrees of the ECEDU. Methods. The study is descriptive and purposeful with qualitative and quantitative components. At first, an understanding of the problem and its properties was sought, and then a perception survey was carried out in the students. The process was carried out through literary review and virtual surveys. Results. The students presented a good perception of the term interculturality and virtual learning. When decomposing the implications of the concept, the perception of the students was not good, so it is concluded that there is a notion of the term, but there is no praxis of it in the teacher training experience.

Key words: inclusive higher education, interculturality, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, student perception.

Introducción

La educación inclusiva hace parte de las diferentes estrategias en que los sistemas educativos han dado atención a la diversidad por lo que es un tema de obligatoria atención en los diferentes sistemas educativos para garantizar una adecuada atención y aumentar la equidad en el sistema (Arnaiz y Guirao, 2015). Esto responde a la realidad sociocultural y la necesidad de desarrollar formas educativas que puedan responder a estos contextos de forma coherente.

En coherencia, la temática es vigente en nuestro sistema educativo por los espacios multiculturales que presenta Colombia, en los que la educación inclusiva ha de considerar conexiones que pueden y deben guiar la práctica educativa (Pibaque y otros, 2018). Además, el país ha adquirido múltiples compromisos a nivel internacional sobre este tema por visiones que han suscitado las problemáticas que hay en los diferentes espacios de socialización de la escolaridad frente a la diversidad.

En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se han fijado los lineamientos políticos sobre los cuales se sustenta la educación inclusiva en el sistema de educación superior colombiano (MEN, 2013). Estos son la guía para las Instituciones de Educación Superior - IES para desarrollar y promover estrategias que conlleven a tres objetivos principales: el acceso, la permanencia y la graduación de todos sus estudiantes. Esto es de gran importancia ya que la educación inclusiva no debe asociarse sólo con el ingreso a las IES, sino con el derecho al proceso y al egreso, ya que ello da la garantía del derecho (De la Herrán, Paredes y Valeska, 2015). La implementación de estas estrategias ha conllevado el

comprender y adoptar el concepto de educación inclusiva en las IES de Colombia de diferentes formas según se considere.

Esto tiene que ver con lo que en los lineamientos políticos se establece como las vulnerabilidades a las que están propensos alumnos y alumnas, ya sea por diversidad, entendida como aquel conjunto de condiciones culturales y sociales que son propias de los grupos humanos, diversas etnias (como indígenas, afro, rom, hogares campesinos, religiones y sistemas de creencias) o por diferencia que hace alusión a condiciones de vulnerabilidad de distinto tipo, por ejemplo:

- Social: maltrato, abandono, violencia, desplazamiento forzoso, disfuncionalidad familiar.
- Cognitiva: Discapacidad intelectual, dificultades en el aprendizaje.
- Física: Alteraciones motoras y sensoriales

La promoción de la educación inclusiva se da desde la comprensión de la diversidad, entendida en dimensiones físicas, cognitivas y sociales. Estos elementos se hacen presentes en las IES como una de sus características inherentes y a la cual se han dado diferentes estrategias para propiciar respuestas oportunas. Con relación a esto, es preciso acotar que la educación inclusiva es un tema que, si bien se ha desenvuelto y difundido con rapidez, las prácticas educativas no han ido a este mismo nivel. Esto muestra una serie de dificultades que las diferentes instituciones han tenido que sortear en el camino de la implementación del discurso, ya que si bien todas aceptan el concepto como necesario, las realidades y las complejidades de los ambientes estudiantiles hacen que las estrategias difieran (Arnaiz y Guirao, 2015). Esto es lo que Bravo & Santos (2019) diferencian entre políticas inclusivas, como la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad de su alumnado y las prácticas inclusivas, que son “las estrategias concretas para favorecer la participación de todos los miembros de la comunidad” (p. 340).

Esto muestra un panorama en el cual las IES deben desarrollar estrategias propias que respondan de forma apropiada a su contexto y a la vulnerabilidad presente en su alumnado, identificando estrategias de atención y prevención, así como casos de interseccionalidad en los que estas vulnerabilidades pueden sumarse (Rivera, 2016). Además de ello, y no sólo en atención específica del alumnado, es necesario el fomento de estrategias de educación inclusiva que permitan al estudiantado afrontar situaciones externas al entorno académico; es decir, poner en práctica una educación inclusiva implica “no sólo una apuesta por la mejora y la calidad de la educación, sino también un cambio de mentalidad y de cultura” (Guerrero, 2012: p. 4).

Con base en esto, y como estrategia para dar seguimiento a la IES en el propósito de lograr espacios de educación inclusivos, el Ministerio de Educación ha implementado el Índice de Inclusión Nacional de Educación Superior -INES- (MEN, 2016). Este es un instrumento que permite dar seguimiento al estado en el que se encuentran las IES en la atención a la diversidad. Ha habido casos previos como el Índice de Booth y otros en el 2000, el cual ha sido una pauta para evidenciar los criterios sobre los cuales es posible dicha evaluación y sobre el cual basa el concepto de inclusión en término de que este lo constituye los procesos que propician la participación del estudiantado en la cultura, los currículos y las comunidades (Bravo & Santos, 2019).

En este momento, el INES tiene seis principios sobre los cuales sustenta su apreciación de inclusión: participación, calidad, equidad, pertinencia, diversidad e interculturalidad. Cada uno de ellos tiene un desenvolvimiento diferente de acuerdo con cómo la IES busca afrontar los retos que le imponen la evolución en los fenómenos sociales, económicos, culturales, científicos y políticos (Martín Calvo, 2018).

La interculturalidad es, dentro de estos principios, un factor de gran relevancia en el reconocimiento mutuo y en la construcción de espacios de educación inclusiva. Se trata de la respuesta a la diversidad que la entiende como “una forma de pensar, una práctica socioeducativa y una reflexión sobre la educación como proceso de transmisión y construcción cultural” (Terrón-Caro, 2017. pág. 26). La presente investigación se centra en este factor, buscando indagar sobre su implementación como un requisito elemental en la sociedad multicultural colombiana.

En coherencia, y desde este marco normativo y académico, esta investigación busca establecer un análisis crítico de cómo percibe el estudiantado de la Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD el estado de la interculturalidad en la educación inclusiva de la institución y cuáles son los desafíos que pueden establecerse en términos pedagógicos.

Para el logro de esto se expone en el primer capítulo la problemática que busca indagar la presente investigación, en el segundo capítulo se establece el marco teórico desde el que se ha estudiado la educación inclusiva, así como la interculturalidad como categoría principal de análisis, el estado de la cuestión de la educación superior inclusiva en Colombia y los retos para una institución educativa con modelo virtual. Finalmente, y luego de caracterizar y establecer los factores que inciden en las percepciones del estudiantado, se busca identificar y plantear acciones pedagógicas de mejoramiento, de modo que se asuma la educación inclusiva como un atributo inherente al proceso educativo y no solamente como un adjetivo de éste.

Problemática

Los procesos por dinamizar la educación de tal forma que respondan a los problemas contemporáneos se ven reflejados en los esfuerzos de las diferentes instituciones por virar a una educación cada vez más inclusiva. Este ha sido un proceso de largo aliento en el que se han superado dificultades y conceptos que con la práctica y el ahondar investigativo se han resuelto con falencias, lo que a su vez ha dado pie a nuevos aprendizajes y formulaciones para la educación inclusiva efectiva.

Estos avances pueden verse en la democratización del acceso a la educación superior con programas presidenciales como “ser pilo paga” o “generación e-E”, pero la promulgación de estas políticas no ha sido garantía para la creación de prácticas inclusivas en los centros de educación superior (Bravo Mancero, 2019). Esta situación se encuentra dentro de una amplia problemática que muestra los problemas de reconocimiento mutuo en medio de la diversidad en la formación de la educación superior; así como la necesidad de establecer prácticas educativas más equitativas dentro de una lógica de aprendizajes significativos.

Es por ello importante dar cuenta de la necesidad de los procesos interculturales en la formación superior, los cuales evidencian el proceso de acercamiento, comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales diferentes (Escarbajal, 2010). Es un factor presente en realidades multiculturales como el de Colombia y que requiere atención y formación desde la educación superior, con la relevancia de ser un factor que tiene la “capacidad para cuestionar algunas de las realidades sociales y culturales aparentemente consolidadas” (Alsina, 2004: p. 54).

Se trata de una problemática que más allá de posibilitar la apertura de la institución, la educación superior intercultural debe establecer mecanismos y pedagogías que posibiliten la interacción en términos horizontales. Es decir, no solo se trata de la posibilidad estructural

que brinda la institución educativa, sino de qué forma se está considerando la interculturalidad en la formación del estudiantado que son quienes posibilitan y construyen los entornos de interacción intercultural.

En esta dinámica, la problemática a estudiar busca dar análisis a cómo se encuentra la educación inclusiva en el factor de interculturalidad en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD-, y ello a partir de la percepción que tiene el alumnado de la ECEDU. La institución de educación superior tiene la particularidad de ser una institución con modelo virtual, lo cual es de gran relevancia en los retos para establecer la educación inclusiva.

En coherencia, la pregunta que guía la investigación es: ¿Qué percepciones tienen los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia 2019-II frente al estado de la interculturalidad en la educación inclusiva de la institución?

Objetivo General

Diseñar una estrategia pedagógica para el favorecimiento de la interculturalidad en la educación inclusiva en los cursos virtuales de las licenciaturas de la ECEDU

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el factor de interculturalidad en la educación inclusiva.
2. Identificar las percepciones del estudiantado de la ECEDU en torno al factor de interculturalidad en la educación inclusiva de la UNAD.
3. Proponer un conjunto de acciones pedagógicas para la educación virtual que permita al estudiantado apropiarse de los principios de la interculturalidad de la educación inclusiva.

Educación Inclusiva En La Educación Superior

El marco de referencia que sustenta la importancia de la educación inclusiva en la educación superior está reflejado tanto en estudios académicos como en las regulaciones y disposiciones que han emitido entes internacionales. Lo primero se desglosa en trabajos como el de Acevedo (2017), Bagnato (2017), Pachón (2018) o Nómadas (2016) y lo segundo en emisiones de hace más de una década como las establecidas por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el año 2009 y la UNESCO en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, los cuales fueron ratificados en el 2015 en el Foro Mundial sobre la Educación dejando como meta para el 2030 “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Estos estudios y normativas dan cuenta de los cambios que se han producido dentro del contexto universitario y todo el ámbito que involucra la educación superior. Precisamente, los cambios dados desde las instituciones han buscado consolidar modelos que permitan reconocer la diversidad y los continuos cambios que afectan las prácticas y modelos de la enseñanza (Guerrero, 2012), para de esta forma abrir campos de acción convergentes para la diferencia que logren una sociedad más igualitaria y equitativa.

De esta forma, la presente investigación entiende la educación inclusiva como una estrategia que busca dar respuesta multidimensional a factores materiales, sociales, políticos y económicos que han sido barreras en el proceso de educación superior. Es un proceso con diferentes matices de abordaje, pero que en el fondo pretende abarcar todas las formas de diversidad en la población estudiantil, más allá de quienes tienen necesidades educativas (Castillo Briceño, 2015). Y que, también, es un proceso de mejora continua y de innovación sistemática (Guerrero, 2012).

En coherencia, es preciso partir de que en la educación inclusiva no es la comunidad estudiantil la que debe realizar cambios o ajustes para acceder, permanecer y graduarse en su proceso académico, sino que es el sistema educativo el que debe transformarse y realizar ajustes para responder a la riqueza que conlleva la diversidad (MEN, 2013).

Entender este proceso educativo en la educación superior da cuenta de los diferentes desafíos que comprende esta dinámica, ya que esta presenta un déficit de cobertura y equidad en el acceso, ilustrado en que las tasas de cobertura no supera el 50%, incluyendo la formación técnica y tecnológica (Melo-Becerra, Ramos, y Hernández Santamaría, 2017). Esta dinámica se acentúa cuando se exploran estas cifras de forma diferencial, ya que afectan de forma más profunda los factores de diferencias multidimensionales mencionados previamente.

La educación inclusiva ha sido relacionada con diferentes elementos, los cuales se especifican en el INES (Men, 2016):

1. Participación: en la educación superior se asocia con múltiples experiencias del estudiantado que entrelazan acciones activas para tener incidencia. Una de ella es la especificidad que muestra la INES, la cual asocia este concepto con el hecho de que la juventud tenga voz en experiencias compartidas, las cuales a su vez requieren responsabilidades.

La participación en la educación superior se asocia a la dinámica en que el estudiantado asume una actitud crítica y consciente para dejar de “ser parte” de una comunidad a “tomar parte” de ella, lo cual tiene implicaciones, compromisos y posicionamientos. Con base en esta posición, Moorin (2006) establece que las anteriores características se relacionan con las condiciones de posibilidad de la emergencia de una

sociedad-mundo en el que las personas sean protagonistas conscientes de la construcción de su ciudadanía.

Esta acción está mediada por la relación entre participación y conciencia ciudadana, por lo que requiere estrategias educativas flexibles que permitan desarrollar cuestionamientos críticos al estudiantado (Hernández y López, 2014). En este aspecto es importante tener en cuenta la pertinencia de las estrategias que se establecen desde las instituciones de educación superior para establecer las herramientas y mecanismos de participación, ya que, como menciona Hernández y López (2014), a propósito de la lectura de Chela y Martí (2012), a veces resultan contraproducentes los esfuerzos por el logro de la participación, ya que “las propuestas de participación estudiantil en las universidades chocan frontalmente con los intereses de los jóvenes y también con las formas establecidas para participar” (pág. 47).

2. Calidad: la calidad en la educación superior ha sido un proceso de décadas que se relaciona con las políticas de aseguramiento de la calidad y con la internacionalización de las instituciones académicas (Malagón, Rodríguez, Machado, 2019).

En coherencia, la calidad en el INES (MEN, 2016) “refiere de manera general a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento continuo de la educación en todos los niveles”. Sin embargo, los factores contemplados dentro de esas “condiciones óptimas” pueden hacer que el término varíe y tome diversos significados según el contexto, esto es de gran relevancia ya que significa que la calidad responde a intereses coyunturales.

Por ejemplo, una de las asociaciones recurrentes del concepto tiene que ver con los resultados de pruebas estandarizadas como el Saber Pro o de escalas de clasificación como la escala internacional realizada por SCImago Research Group con base en la publicación de documentos científicos (Melo-Becerra, Ramos y Hernández Santamaría, 2017). Otros factores, que no se alejan de estas escalas, tiene que ver con la cualificación docente y los

procesos de acreditación. La justificación de estas medidas se sustenta en el seguimiento y mejoramiento continuo de los distintos componentes de las instituciones de educación superior.

Las escalas anteriores es posible analizarlas a través de los postulados de Buendía (2007), el cual expone que el concepto de calidad en la educación superior “es una construcción que obedece a un contexto político, económico y social dinámico en el que están inmersos los actores de la educación superior” (p. 33). Esto conlleva a la pregunta de ¿calidad para qué? Y se asocia necesariamente al modelo educativo y económico al que responde el sistema que impere. Frente a ello, y saliendo de las escalas mencionadas previamente, podría reflexionarse si la calidad a la que las mejoras institucionales han apuntado responde a las necesidades estructurales y sociales del país, como la desigualdad social que impera.

3. Equidad: la equidad como concepto ha sido desarrollado en múltiples teorías económicas y políticas, siendo representativas la de Sen, Rawls, Walzer o Roemer (Briceño, 2011). En la educación superior, específicamente, tiene desarrollos y análisis amplios de acuerdo a los factores con los que se les asocia, como cobertura o acceso, todos ellos siempre sustentados en ideas y valores sociales como la justicia, la igualdad y la dignidad entre distintos grupos sociales (Rojas Rojas, 2018).

La relación que elabora el INES (MEN, 2016) con la equidad en la educación inclusiva es “pensar en términos de reconocimiento de la diversidad estudiantil. (...) en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico”. Esto significa también generar condiciones de accesibilidad que sean coherentes y consecuentes con estos factores.

Teniendo en cuenta esta definición y los valores sobre los que se sustenta el concepto de equidad, es necesario generar las circunstancias de acceso, permanencia y graduación, pero también las de formación para el cambio social que requiere la problemática actual. Es decir, la respuesta de la educación inclusiva debe dar manejo tanto a la inequidad que se relaciona directamente con la institución educativa como la problemática general del país, ejemplificada en alta inequidad en tasas de cobertura, relacionadas con los estratos socioeconómicos (Rojas Rojas, 2018).

4. Pertinencia: el factor de pertinencia de la educación ha sido planteado en función de proporcionar al estudiantado modelos educativos que respondan a las situaciones contextuales y a los medios y capacidades sobre las cuales se desenvuelven. En coherencia con el documento de INES (MEN, 2016), se trata de “dar respuestas a las necesidades concretas de un entorno y de su incidencia en la comunidad” (p. 22), así como también se ven los resultados de pertinencia en la transformación del entorno en donde influye la IES. Esto involucra cambios que vienen siendo estructurales en las instituciones, ya que no solo conlleva modificaciones en los procedimientos, sino también en los fundamentos.

La pertinencia es entonces un concepto que, si bien permite la flexibilidad de las instancias para adaptar los modelos educativos a los contextos, puede verse tergiversado y adoptar formas que abogan en función de un solo modelo. Ante esto Hernández (2018) realiza un pronunciamiento que permite dar apertura al análisis de cómo se está pensando la educación y en función de quiénes:

El discurso de la calidad educativa, tal como se conoce, es resultado de una hegemonía. Al asumir que la calidad radica en reunir evidencia sobre estándares e indicadores, al modo en que los organismos internacionales lo dictan, se invisibilizan procesos formativos que conciernen a lo educativo. (pp. 209-210)

Lo que significa esto es que en los procesos de educación superior se deben visibilizar los procesos que permiten el desarrollo mismo del estudiantado. Y ello de tal forma que no sea una inclusión de “normalización” hacia un modelo estándar, ni una pertinencia de acuerdo a los modelos de las instancias educativas, “sino que se hacen posibles y equiparables varias formas de justicia, de organización política, de sociedad y de vida” (Pibaque y otros, 2018: pág. 157).

Una verdadera educación inclusiva en la educación superior debe llegar a lo que Gutiérrez (2014) menciona como “discriminaciones históricas que han conducido a situaciones de desigualdad”; este es el caso, por ejemplo, del campesinado en Colombia.

5. Diversidad: es un elemento de gran importancia al considerar los factores de la educación inclusiva. Este aboga por el reconocimiento de cada persona a partir de su identidad y busca espacios de interacción donde se puedan desarrollar estas características.

El INES (MEN, 2016) la entiende “como una característica “inherente al ser humano” que hace que sus diferencias sean “consustanciales” a su naturaleza”. Esto es de gran relevancia en el accionar de las IES, ya que, en coherencia con el postulado, estas deben brindar espacios que logren dar respuesta a las personas y no busquen “normalizar” o unificar estas diferencias.

En el logro de este factor, es también necesario tener en cuenta el especial énfasis que realiza el INES y al cual deben responder la IES: “énfasis en poblaciones específicas que, por razones sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, requieren especial protección”. Esto significa que, si bien se dan condiciones generales al alumnado, se debe establecer garantías a comunidades o personas que históricamente han visto limitada su diversidad por las dinámicas de poder. Para ello las IES deben tener en

cuenta las formas de diversidad visibles y no visibles (Acevedo, 2016), y de esta forma potenciar la diversidad sin que afecte las particularidades inherentes de cada persona.

Finalmente, y como sexto elemento, se encuentra la interculturalidad. Este será el elemento central de análisis en la presente investigación, por lo que desde una mirada crítica, se desarrollará en el siguiente apartado el desarrollo de dicha categoría y su papel en la educación inclusiva superior. Con ello se busca establecer, posterior a la conceptualización, el estado de la cuestión en el país y los retos que conlleva la práctica intercultural en la educación superior en entornos virtuales.

Interculturalidad

La diversidad cultural, que es de creciente reconocimiento tanto en el ámbito jurídico como en el social, se ha ido transformando de acuerdo a las concepciones y modelos de enfoque. En un primer modelo el concepto que guiaba los desarrollos educativos y discursivos era el reconocimiento del multiculturalismo, el cual guiaba los procesos pedagógicos hacia las minorías étnicas para el desarrollo identitario (Dietz, 2005) dentro de un proceso de movimientos sociales que también tuvieron un proceso de institucionalización. En un segundo momento se encuentra el paso hacia el reconocimiento y estudio de la interculturalidad, el cual conlleva las “preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural” (Dietz, 2005: p.42).

De esta forma, se entiende la diferencia entre el primer concepto, multiculturalidad, y el segundo concepto, interculturalidad, como el paso posterior al reconocimiento como grupo cultural que involucra los vínculos e interrelaciones de reconocimiento mutuo entre los diferentes grupos culturales.

Se suman entonces elementos de práctica y experiencia que necesariamente vinculan el concepto de cultura a un ejercicio más relacional y dinámico. En el que de la misma forma en que en el proceso relacionan se define “al otro”, se construye una dinámica identitaria, siendo que dos referentes cobran sentido en tanto se encuentren en una dinámica contextual (Fornet-Betancourt, 2009). Esto conlleva que la interculturalidad se aleja de aproximaciones reduccionistas que sólo aluden a esta categoría en un contexto con grupos indígenas o poblaciones diversas; por el contrario, reconoce diferencias y diversidades ocultas (Acevedo, 2016) en todo ámbito social que atraviesan la formación de toda individualidad.

La interculturalidad, en coherencia, responde a una necesidad planteada por factores como la diversidad y la equidad, los cuales hacen parte de una visión integral de la inclusión. Precisamente, con base en los anteriores supuestos, la política de educación superior entiende este concepto como la relación, interacción y reconocimiento dialéctico entre diferentes diálogos y aprendizajes culturales (Rivera, 2016).

Es una situación que en un contexto educativo como el de Colombia se hace evidente por la diversidad y al cual es necesario abogar por ser la raíz de muchos conflictos sociales internos. Es decir, partiendo que uno de los principios básicos de la interculturalidad es el diálogo, la interculturalidad cobra relevancia por las implicaciones que tiene en la crítica y autocrítica de los ejercicios de interacción; es decir, es una categoría que ha de ser comprendida como una herramienta crítica y emancipadora (Pibaque Pionce, Baque Pibaque, Ayón Villafuerte y Ponce Merino, 2018).

En su implementación y práctica en el ámbito educativo la interculturalidad se relaciona con el reconocimiento de la diversidad, pero también como un ejercicio de resistencia, en el que, así como la diversidad culturalidad corporalizada es reconocida, también se vea reflejado en la diversidad de formas de pensar.

Esta postura conlleva establecer rupturas con formas de pensar coloniales que muchas veces se reproducen sin mayor crítica. Lo que a su vez produce el desvirtuar modelos y formas de pensar que se alejan a estándares y paradigmas hegemónicos, se trata por tanto de romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas (Walsh, 2010), que se ejemplifica en formas de categorizar o medir los saberes.

De esta forma, el contrarrestar los monopolios de poder y conocimiento se ve reflejado en la práctica de la interculturalidad, donde no solo es señalar su existencia sino verla como legítima en espacios de igual. Un ejemplo de ello en la educación puede verse en formas de expresión del saber, donde las formas de escritura no son las mismas y tampoco deben serlo; específicamente, refiero formas de expresión como las de las comunidades campesinas o comunidades indígenas.

Es por ello por lo que la interculturalidad no puede limitarse a su entendimiento como proceso relacional, sino que en el mismo es preciso visibilizar los contextos desde los que se han construidos las representaciones culturales y cómo en ella confluyen dinámicas políticas, económicas y territoriales, incluso también elementos estructurales de tipo colonial, racial y de género. El modelo educativo sobre el que se sustenta el saber acreditado responde a ciertos intereses, y por ello es necesario contextualizar las nociones sobre las que se construye la legitimidad del saber, y con ello cuestionar si estas responden una visión intercultural.

La interculturalidad en la educación se refleja entonces en los procesos de equivalencias que es posible establecer en niveles de enseñanza superior, en los que se logre realizar un ejercicio de reconocimiento sin establecer jerarquías de veracidad o legitimidad. Y de forma paralela, la interculturalidad, como una herramienta, permite problematizar al

estudiantado las situaciones cotidianas y del aula que son vivenciadas con sesgos de poder y no son evidentes.

De esta forma podemos identificar como factores determinantes en la interculturalidad:

- **Reconocimiento de lo propio y construcción de identidad cultural:** la interculturalidad se define a partir del reconocimiento propio y el reconocimiento identitario. En el ejercicio del reconocimiento hay un elemento clave en la construcción individual y colectiva y es que el “desafío educativo consiste en que cada persona y grupo pueda afirmar su identidad sin destruir la diversidad” (Mattar, 2016: p. 35).

El afianzamiento de la identidad propia es posible a través del conocimiento del otro, ya que esto permite fortalecer las identidades sociales. Es decir, si bien cada persona se encuentra en una dinámica de construcción social de acuerdo a las coyunturas por las que entrecruza su cotidianidad, esto no limita que exista una formación de identidad. Por el contrario, la diversidad de experiencias y de reconocimientos sociales en diferentes espacios son los que van estableciendo y afirmando la individualidad.

De esta forma, la construcción de la identidad, como una construcción cultural resultado de la socialización y de la interacción social (Alsina, 2004), tiene un papel relevante en la interculturalidad, ya que es a través de la comparación y diferenciación que se construyen formas de diálogo e instancias mayores de igualdad. Es decir, en el diálogo intercultural que tiene lugar en la educación, por ejemplo, es pertinente establecer que si bien se tiene una construcción identitaria del ser estudiante, esta no excluye otras formas identitarias culturales, etarias o de género.

Esta construcción conlleva de forma paralela que la construcción de identidad individual esté paralela al reconocimiento de la propia cultura, lo cual implica procesos

analíticos de repensar la cultura propia en tanto que puede haber elementos que no posibiliten el diálogo intercultural. Este elemento es de gran importancia porque se tiende a naturalizar el proceso cultural propio (Ortale, 2018), llegando a folklorizar procesos que se sientan ajenos al propio.

- **Reconocimiento de la diversidad:** en este ámbito se encuentra el reconocimiento de diferentes rasgos culturales en los espacios comunes, el cual es dado desde el ámbito social y jurídico. Este reconocimiento debe ser recíproco, sin negación y con disposición de apertura a la diferencia como legítima.

En esta característica de la interculturalidad, la aceptación involucra la tolerancia en la diferencia y no solo el compartir un espacio físico. Esto implica conocer la diferencia cultural y compartir con ella, ya que la interculturalidad es aquella relación en la que las identidades entran en diálogo y no hay una disputa de poder por espacios de superioridad o legitimidad.

Es reconocido que los espacios de interacción pueden establecer un choque cultural, el cual genera disrupciones en el accionar social, pero es precisamente estos acontecimientos de ruptura los que precisan de formación intercultural.

Uno de los elementos relevantes en el reconocimiento de la diversidad es establecer una diálogo que no esté fundado en estereotipos, los cuales parten de formas de discriminación y han sido naturalizados por el los relatos cotidianos (Walsh, 2010).

- **Autocrítica:** propiciar la autocrítica en la interculturalidad implica realizar cuestionamientos sobre estructuras de poder, de saber y de ser. Se trata de problematizar continuamente las estructuras sobre las que se ha construido la “verdad” y cómo estas han favorecido a no todos los sectores poblacionales.

Alsina (2004) relaciona la práctica intercultural con la posibilidad de cuestionar el sobredimensionar las diferencias y no universalizar a partir de una cultura dominante,

entender que las otras culturas no están mal ni son extrañas, sino que los atributos peyorativos se cambian por diferencias culturales de igual validez.

- **Diálogo e intercambio:** El diálogo intercultural involucra convivencia, respeto mutuo y que la información sea comprensible para las partes, ya que si bien se parte de identidades culturales diferentes los lazos comunicativos deben ser comprensible y asequibles.

En coherencia con la característica que refiere al reconocimiento de la diversidad cultural, para un diálogo horizontal se debe desligar el etnocentrismo que ha conllevado a tener percepciones sesgadas de las personas y de sus atributos culturales. Esto permitirá que se pueda realizar un diálogo horizontal, en el que las condiciones sean equitativas y se reconozca al otro como semejante y como posible.

Rodríguez (2015) expone la dificultad de un proceso dialógico intercultural porque es recurrente que las respuestas y las construcciones interculturales se piensen desde un solo sector, fallando desde el inicio en el diálogo. Es por ello que propone que establecer horizontes interculturales debe involucrar necesariamente políticas participativas desde abajo, lo cual implica que no solo se piensa la acción dialógica desde el sistema imperante.

De esta forma, el diálogo como cambio estructural podrá establecer cambios desde la interacción, desde la desigualdad misma del reconocimiento básico y no sobre las consecuencias que se desarrollan por su omisión.

La educación superior intercultural en Colombia

La educación intercultural en Latinoamérica empezó a emerger en el sector oficial en el marco de los cambios constitucionales; es decir, cuando las reformas constitucionales dejaron de tener un carácter homogeneizador y pasaron a dar declaraciones de

reconocimiento a la diversidad en tanto Estado pluricultural. Estos procesos se ven reflejados tanto en la constitución del 91, como en las diferentes reformas y emisiones normativas que han complementado el panorama intercultural de la educación superior. Estos procesos normativos reconocen la diversidad y se establece un referente instrumental, algunos de los elementos normativos pueden evidenciarse en el artículo 67 de la Constitución, el Artículo 47 de la Ley 115 de 1994, la Resolución 2565 de 2003, el artículo 3° de la Ley 1448, la ley 1618 de 2013, el Decreto 1953 de 2013, los lineamientos de política de educación superior inclusiva en el 2013 y el Decreto 1421 de 2017.

Esto ha sido resultado de incorporar la interculturalidad como enfoque y estrategia para dar coherencia al estado social de derecho, y para establecer marcos constitucionales de garantía a la diversidad en Colombia. Pero ha tenido implicaciones en su accionar y en su efectividad para generar ambientes interculturales, y de esta forma, espacios incluyentes. Esto se relaciona con que “en el discurso y la praxis estatal la interculturalidad va a ser comprendida como una acción afirmativa.” (Cruz Rodríguez, 2015: p. 195), lo que conlleva realizar acciones estatales focalizadas que no implican cambios estructurales

La interculturalidad en la educación inclusiva superior no debe limitarse a propuestas de escenarios específicos, ni a imposiciones de modelos dominantes como forma de generar igualdad. Es por esto que no es un problema de un solo sector al cual debe llegar este tipo de educación, sino que es de todos.

De forma concreta, la educación superior en Colombia se organiza en tres tipos de instituciones que pueden impartir formación educativa: Técnicas Profesionales, Universitarias o Escuelas Tecnológicas y universidades. Cada una de estas instituciones se ha envuelto en múltiples transformaciones para dar respuesta tanto a los parámetros que se registran en el orden internacional y nacional, como al contexto inmediato que resuelve

diferentes dificultades a surtir; buscando siempre cumplir el objetivo general de la educación en la Ley General de Educación, el cual dictamina que esta es un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Este panorama establece entonces una concepción integral que no debe desconocer el contexto social diverso sobre el que se realiza el proceso educativo y las particularidades del mismo, en términos de relaciones de poder entre los actores, que posibilitan un entorno más equitativo.

En la presente investigación y partiendo del abordaje teórico expuesto previamente, la educación superior intercultural será entendida como la educación que dispone ambientes interculturales independiente de las características del estudiantado. Es decir, no se trata de la educación superior que es dirigida para un grupo poblacional específico como el indígena, las cuales se relacionan con otros debates.

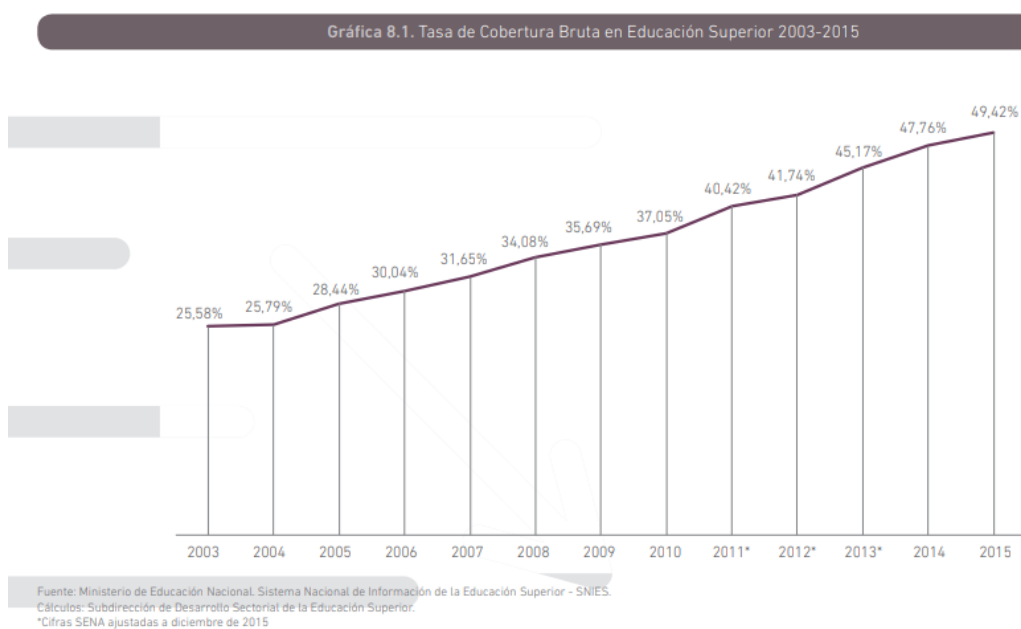
Esta aclaración es de gran pertinencia ya que son muchos los acercamientos y las primeras impresiones que asemejan los procesos interculturales en la educación superior a espacios donde esté la presencia de comunidades indígenas, afrodescendientes, gitanas o campesinas, entre otros. Pero la presente postura parte de la necesidad de entender dentro de la educación superior en Colombia, el concepto de interculturalidad como una herramienta pedagógica y crítica que permite establecer cuestionamientos sobre las dinámicas socioculturales, económicas y políticas en la educación desde cada persona, sin importar sus relaciones de origen o sus condiciones sociales, económicas o políticas.

Esta apertura a entender la diversidad en todos los espacios permite establecer un panorama en el que el cambio no se desenvuelve en entornos ajenos, sino que requiere

compromiso de todos y todas por ser la interculturalidad un espacio dialógico que involucra a todas las personas.

Plantear la interculturalidad desde este posicionamiento permite dar cuenta que problemáticas como el acceso a la educación superior representa un privilegio al que una gran parte de la población colombiana no tiene acceso, lo que hace que la oferta no logre satisfacer la demanda existente. Esta problemática se visibiliza en una de las gráficas del Compendio Estadístico de Educación Superior Colombiana elaborado en el 2015 por el Ministerio de Educación, el cual evidencia que aún la cobertura en educación superior no logra el 50% para ese año.

Ilustración 1 Tasa de cobertura bruta educación superior



Fuente: Compendio Estadístico Educación Superior Colombiana, Ministerio de Educación Nacional, 2019; p. 281.

La apuesta por la interculturalidad en la educación inclusiva de la educación superior de Colombia se establece en la comprensión mutua de la diversidad, de los saberes e identidades que constituyen la diversidad cultural del país. Se trata de una educación superior

que no solo ofrezca la apertura de inscripción, sino que establezca formas abiertas de pensamiento sin limitación de participación.

Caso De Estudio UNAD

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia tiene como base pedagógica un modelo virtual de enseñanza, el cual determina los retos en la educación inclusiva que debe tomar la universidad. Este modelo, es importante señalar, que se basa en una combinación de la informática y las telecomunicaciones como medios que posibilitan los espacios de interlocución y aprendizaje.

La interculturalidad en esta universidad tiene una trayectoria relevante, la cual se ejemplifica en múltiples congresos y simposios, tales como las once versiones de la Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el Marco de la Diversidad y la Interculturalidad, las cinco versiones del congreso internacional virtual de educación inclusiva y TIC y las líneas de investigación presentes en la Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas (línea estudios políticos, gobierno y relaciones internacionales) y en la Escuela de Ciencias de la Educación (línea educación intercultural e inclusiva).

A continuación, se establece el panorama sobre el que se plantea la propuesta y su base pedagógica:

Retos en la educación virtual

La educación superior intercultural establecida en un modelo virtual tiene diferencias y retos a considerar en la forma y estrategias en las que desarrolla su práctica. Algunas de ellas se enumeran en la descripción realizada por Acevedo (2013):

En la educación superior a distancia y virtual, se organiza y desarrolla como un grupo de estrategias metodológicas con el apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que pretenden ampliar posibilidades de acceso a la educación, generando vías y modalidades alternativas para el ingreso a un mayor número de estudiantes, logrando una mayor

cobertura y facilidad de acceso a todas las poblaciones antes marginadas por su ubicación territorial o por sus condiciones diferenciales. (pág. 62)

Por otra parte, estas diferencias pueden sintetizarse en los cambios que se establecen en la relación profesor-estudiante, la rigidez a la par de la flexibilidad (Ramos, Ortiz, y Gusñay, 2019) y las competencias digitales (Belmonte, Sánchez, Cevallos y Meneses, 2019), además del aprendizaje significativo que se establece como eje fundamental a evaluar con referencia la interculturalidad.

La primera relación, concerniente a la relación entre el profesorado y el estudiantado, conlleva a pensar también la tensión entre aprendizaje y enseñanza, lo cual indica la dialéctica que está implícita en esta relación y el dinamismo que conlleva al estar establecida dentro de un contexto intercultural.

El segundo elemento refiere, en coherencia con el anterior, al dinamismo que se establece en una plataforma virtual, la cual si bien tiene tiempos de cumplimiento ofrece la apertura y flexibilidad al alumnado para manejar su tiempo. Esta flexibilidad implica también establecer estrategias didácticas que respondan a estos encuentros asincrónicos y que permitan, bajo la mirada de rigidez, un aprendizaje y una reflexión crítica eficaz de los contenidos.

Frente al tercer elemento, Belmonte y otros (2019) describen los retos alrededor de las competencias digitales como el reto que se establece en la educación virtual para que el profesorado pueda “integrar y emplear satisfactoriamente los recursos digitales en el proceso formativo que mantienen con el alumnado” (p. 3). Lo que significa, en el desarrollo de la problemática que aborda la presente investigación, que en el enfoque didáctico y pedagógico de la tecnología esta tenga un fin transversal intercultural, de tal forma que, en el ejercicio mismo de fomentar el potencial de los medios digitales en la educación superior, se esté cumpliendo con el de generar visiblemente espacios de interculturalidad.

Como cuarto elemento y énfasis pedagógico, el aprendizaje significativo se relaciona con que los elementos de educación intercultural establecidos en cada uno de los cursos tengan un enfoque holístico e inclusivo (Artavia y Cascante, 2008), el cual es comprendido y aprehendido por el estudiantado. Esto lleva implícito que los aprendizajes que se estén efectuando en los entornos virtuales conllevan las características propias de la interculturalidad, las cuales fueron explicadas previamente.

Percepción del estudiantado

La percepción es definida desde la psicología como “el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación” (Bravo Mancero, 2019: p. 337), lo cual significa que dar cuenta de la percepción del alumnado implica “analizar los valores, creencias, representaciones y prácticas de los actores, frente al tema de la diversidad e inclusión educativa” (Bravo Mancero, 2019: p. 329).

De esta forma, la percepción es entendida como el aprendizaje significativo que es aprehendido por el estudiantado en su proceso formativo. Esto es de gran relevancia ya que muchas veces los objetivos y las planeaciones dispuestas para la promoción de espacios como el intercultural, tienen efectos y aprendizajes diferentes según las percepciones del estudiantado.

Ahora bien, en coherencia con la apreciación desde lo que se entiende por el proceso educativo intercultural en la educación inclusiva de la UNAD, es fundamental que los procesos educativos estén generando un aprendizaje significativo y transformador sobre el mismo. De otra forma, la estructura institucional fundamentada en valores interculturales no estaría teniendo la efectividad supuesta en sus objetivos de formación.

Es por ello que, con base en el entendimiento teórico de lo que conlleva la percepción, es pertinente dar análisis a la percepción del estudiantado de la ECEDU como muestra para el estudio de caso. En esta población se da la doble característica de construir espacios educativos interculturales, ya que es receptora como estudiantes en formación y transmisora en futuros espacios educativos en los que podrá ejercer la labor docente sobre la educación para la ciudadanía inclusiva e intercultural (Sánchez Fontalvo, Vera Salazar, Huerta Díaz, 2014).

En coherencia, es de gran relevancia la formación y construcción de espacios interculturales en el alumnado de la ECEDU, pues “el punto más delicado y difícil de una formación del profesorado en el campo de la educación multicultural es precisamente el de la modificación de sus actitudes y percepciones” (Díaz, Fontalvo, y Salazar, 2015: p. 59).

Metodología

El estudio es de tipo descriptivo y explicativo. En un primer momento se buscó la comprensión de la problemática y sus propiedades (Hernández Sampieri, 2010), lo cual implica un estudio bibliográfico sobre la comprensión de las variables de estudio. Luego de esto se buscó relacionar las asociaciones establecidas entre la percepción del estudiantado de la ECEDU de la UNAD y las categorías de análisis a través de un instrumento de recolección de información, para con ello dar explicación a la forma como el mismo estudiantado está percibiendo los retos de la educación inclusiva en la institución.

Estas etapas describen un proceso metodológico en un primer momento analítico y luego de síntesis, ya que primero se realiza una descomposición de la información en coherencia con el objeto de la investigación (Rodríguez y Pérez, 2017) y luego, a través de la síntesis, realizar un razonamiento lógico con el estudio de caso que permita dar respuesta al problema de la investigación.

Instrumentos de recolección

Se realizó una exploración bibliográfica que permitió identificar epistemológicamente lo correspondiente a las categorías de análisis. Estas fueron seleccionadas a partir de un análisis deductivo del estudio teórico (Restrepo, 2006), el cual arrojó los principales puntos de análisis para comprender la problemática y organizar la información recolectada.

- Revisión de literatura

La literatura teórica y empírica revisada tuvo como parámetro que fueran trabajos y debates relacionados con el análisis de la educación inclusiva. Como fuente base para la búsqueda de información se hizo uso de bases de datos como Redalyc y Scielo, las cuales albergan producción científica sobre la temática a indagar. El amplio panorama del espectro

investigativo se redujo al poner en diálogo trabajos que dieran cuenta de este proceso en instituciones de educación superior y en ambientes de aprendizaje virtual.

A partir de la revisión bibliográfica, se abstrajo la información que referenciara la problemática y fuera base para el análisis de forma deductiva. Para de esta forma, y atendiendo a la finalidad de la investigación, realizar un método analítico-sintético (Rodríguez y Pérez, 2017). Este procedimiento posibilita descomponer las categorías gruesas de la investigación en sus partes y componentes, de tal forma que sean evidente las características más relevantes de procesos como la interculturalidad para su análisis y relación analítica.

Es importante destacar que este método funciona como una unidad dialéctica, el cual permite el análisis y la clasificación de las fuentes de información recopiladas sin desconocer la relación interdependiente que tienen. En el cuadro a continuación se esclarece el proceso mediante el cual se seleccionaron las categorías de análisis:

Ilustración 2 Categorías de análisis

Características de la interculturalidad				Estrategia pedagógica
Reconocimiento de lo propio y construcción de identidad cultural	Reconocimiento de la diversidad	Autocrítica	Diálogo e intercambio	Modalidad virtual

Elaboración propia

Con base en las categorías de análisis construidas desde las dimensiones teóricas, se realizó un instrumento de recolección de información con el cual se buscó el cruce e interrelación de las dimensiones de análisis a través de preguntas estratégicas que dieran

cuenta de la percepción del estudiantado. La encuesta tiene tres preguntas abiertas para realizar asociaciones de palabras entorno a la categoría de interculturalidad, inclusión e identidad cultural y nueve preguntas cerradas en una escala tipo Likert de 5 puntos: nunca, casi nunca, ocasionalmente, casi siempre o siempre.

Ilustración 3 Instrumento de recolección

Variables	Dimensiones	Indicadores	Preguntas de la encuesta
Educación inclusiva	interculturalidad	Reconocimiento de lo propio y construcción de identidad cultural	<p>Escriba tres palabras que asocie con su identidad cultural</p> <p>Escriba tres palabras que asocie con la palabra Interculturalidad</p>
		Reconocimiento de la diversidad	<p>La malla curricular da respuesta a los contextos rurales u otros ambientes diferentes a la ciudad</p> <p>Los contenidos de la plataforma reconocen la diversidad como un factor que problematiza la enseñanza</p> <p>Escriba tres palabras que asocie con la palabra Inclusión</p>
		Autocrítica	Los cursos generan procesos de autocrítica sobre las diferencias culturales
		Diálogo e intercambio	Los procesos de diálogo en la plataforma virtual evidencian las diferencias culturales del alumnado

Estrategia pedagógica	Modalidad Virtual	Relación profesor-estudiante	El profesor/a reconoce diferencias en el alumnado como categoría relevante para el proceso formativo
		rigidez a la par de la flexibilidad	El profesorado ha ajustado los contenidos del programa de curso según la diversidad del estudiantado Los contenidos temáticos referencian diversidad en el origen de sus autores, como diferente procedencia cultural y de países.
		competencias digitales	Los contenidos de los cursos son pertinentes para el modelo virtual de aprendizaje
		Aprendizaje significativo	Los contenidos de las clases dan cuenta de un enfoque intercultural desde la UNAD

Elaboración propia

Se realizaron en total 54 encuestas de forma virtual a través de la aplicación de formularios de Google. Para ello se realizó una invitación por medio del correo electrónico, el cual fue difundido desde la escuela de educación a los y las estudiantes de todas las licenciaturas de la universidad; siendo estas Licenciatura en Etnoeducación, Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en inglés como Lengua Extranjera, Licenciatura en Matemáticas y Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Transcurridos quince días se cerró el formulario con las respuestas recibidas, las cuales la ilustración 4 evidencia en la proporción de estudiantes de cada licenciatura y la ilustración 5 el semestre que se encuentran cursando. Estas dos gráficas, las cuales arroja el

programa de formularios de Google, dan cuenta de la representatividad de la muestra en términos de establecer estudiantado de todas las licenciaturas y de diferentes semestres, estando la mayoría de los respondientes en los primeros semestres del pregrado de licenciatura.

Ilustración 4 Pregrado

Pregrado que cursa
54 respuestas

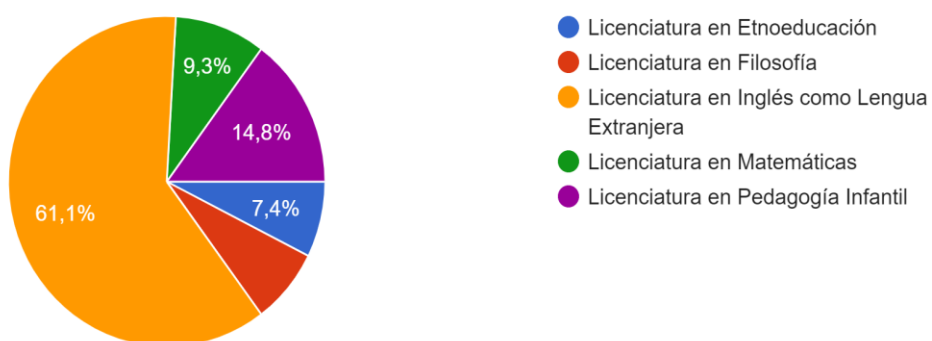
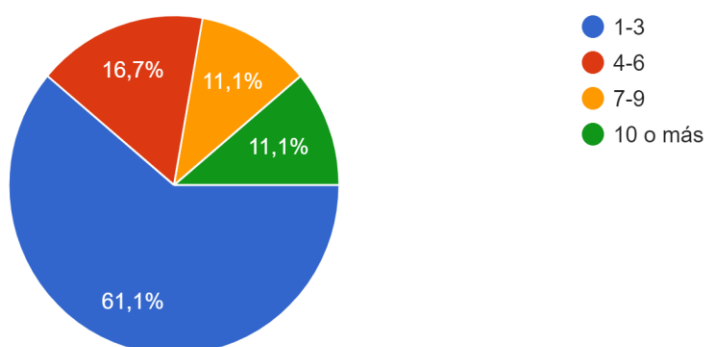


Ilustración 5 Semestre cursado

Semestre
54 respuestas



Análisis de resultados

El procedimiento que se relaciona con el análisis de resultados involucra la sistematización de las encuestas, al igual que una codificación en términos de establecer parámetros de lectura de las respuestas. Esta codificación permite realizar asociaciones respecto los resultados de las encuestas.

De esta forma, las respuestas fueron asociadas a las categorías de análisis de las que surgieron, para de esta manera realizar su respectivo análisis. Con base en ello se establecieron parámetros para desarrollar opciones de solución a la problemática a través de un diseño pedagógico.

Resultados y Análisis

Los resultados obtenidos al aplicar las encuestas virtuales serán expuestos en clave de las categorías de análisis establecidas previamente, en este orden se realizará una serie de análisis que serán base para las propuestas a realizar en el próximo capítulo para el logro de espacios interculturales; lo que a su vez permitirá generar cambios que promuevan la educación inclusiva en la universidad y en los futuros ambientes de aprendizaje donde ejerzan los y las docentes en formación (Acevedo, 2014).

El estudio fue desarrollado en la escuela de educación por el doble rol que se establece en este proceso educativo, además porque se requiere de una educación inclusiva en todas las áreas del conocimiento.

1. Reconocimiento de lo propio y construcción de identidad cultural

El desarrollo de la identidad se debe establecer dentro de ambientes de aprendizaje flexibles, esto es de gran importancia para no cohibir formas de expresión o desarrollo. Para ello es de gran relevancia que dentro de los acuerdos establecidos en las clases se visibilice la apertura a las formas culturales y simbólicas que a veces son negadas por considerarse un espacio cerrado a un solo tipo de saber.

Esto involucra alejar las concepciones rígidas y/o idealizadas de la diversidad y la forma en que debe ser abordada. En la encuesta realizada al estudiantado se incluyeron dos preguntas abiertas que buscaban disponer una asociación de palabras con la identidad cultural propia y la interculturalidad. Esta asociación tuvo el propósito de establecer la relación de la percepción cultural propia en la asociación con las demás (Mattar, 2016), ya que como fue indicado previamente es común que las personas asocien su posición con un estado neutral mientras que los otros, los diferentes, son a quienes debe aludir términos como la interculturalidad (Ortale, 2018).

La ilustración 6 muestra en paralelo la asociación que realizó el estudiantado en las dos categorías. En ella es posible dar cuenta de varios elementos, el primero de ellos tiene que ver con la autoidentificación del estudiantado con sus valores, tradiciones y costumbres, al ser mencionado 59 veces en las 162 posibilidades. Y se confronta con la identificación de las mismas características en la interculturalidad, al ser nombradas 28 veces, la mitad¹.

Este elemento permite visibilizar que un porcentaje del alumnado realiza un reconocimiento de identidad en los demás, semejante a la propia, para establecer relaciones interculturales. Ello es de gran relevancia ya que refleja un buen desempeño de ambientes para la educación inclusiva. Aun así, este solo es un porcentaje, ya que como es posible ver en otras respuestas del alumnado frente a la categoría de intercultural se muestra como falencias la asociación de la categoría con palabras como lo étnico, extranjero, turismo, antropología o color de piel.

Ilustración 6 Asociación de palabras

Identidad cultural		Interculturalidad	
Valores (respeto, tolerancia, cordialidad, Cooperación, sociabilidad, integridad, honestidad, amabilidad, responsabilidad, Solidaridad, Principios, Convivencia, Colaboración, esfuerzo, compromiso, Autogestión)	36	Intercambio, Relaciones, comunicación, interacción	29
Tradición, Costumbre, vivencias, creencias, comportamientos	23	Valores: tolerancia, respeto, compromiso	21
Ocupación (estudiante, Negociante, Arriero, clase obrera, maestra, Montañero)	11	Costumbres, creencias	8

¹ En los dos casos no se tuvieron en cuenta las asociaciones que como resultado dieron la palabra "cultura", por ser una redundancia y no transmitir sentido al ejercicio.

Mestiza, indígena, campesina	10	Integrar, combinación, mezcla	7
Bailes, danza, teatro, Música, Folclore	8	Conocer, aprender	6
Sentimientos: Alegría, amor, paz	8	Diversidad, variedad	6
Lugar: Tolima, caqueteña, Bogotá, Colombia, Latino, toche	7	Identidades	6
Sociedad, Comunidad	7	Igualdad	6
Gastronomía (tamal, comida, arepa, café, sancocho)	7	Diferencia	5
Diversidad, diferencia, interculturalidad, mezcla	5	Comunidad, sociedad	4
Familia, descendencia, raíz	5	Inclusión	4
Globalización, desarrollo, tecnología, innovación	4	Globalización	3
Medio ambiente, conservación	4	Estudiar	3
Lejano, rural, finca, tierra	4	Etnia	3
Mujer	3	Libertad	2
Interacción, armonía, unión	3	Trabajo	2
Lenguaje, Kichwa	2	Compartir	2
Inclusión	2	Lenguaje, dialecto	2
Religión, católica	3	Cosmovisión	2
ética lucha	1	Género	2
		Creatividad Apropiación Inteligencias múltiples desarrollo personas juego turismo antropología	

		vida extranjero regiones carácter Color de piel	
--	--	---	--

Es de relevancia la similitud que el estudiantado refirió en su identidad cultural, así como en la interculturalidad, con diferentes valores. Esta categoría, que reúne un gran número de referencias que se hicieron, permite establecer una categoría de semejanza en la diferencia.

2. Reconocimiento de la diversidad

Entender la diversidad en la educación inclusiva es un proceso que fue precedido por otras formas de comprender la esfera educativa. Este es el caso del ya superado modelo de integración en el que se concebía que el cambio debía realizarlo el estudiantado de acuerdo a los estándares educativos (Acevedo, 2018), pero ahora se comprende que en una base de diversidad y derechos los espacios educativos deben ser flexibles para el desarrollo de todo el estudiantado (Walsh, 2010).

Esta es una noción, que, al ser transdisciplinar, debe poder comprenderse por todo el estudiantado que en su futura labor docente -y los actuales espacios educativos- deberán propender por la construcción de una educación inclusiva. Resultado de la encuesta² es posible establecer que hay una confusión en lo que comprende la educación inclusiva y las bases de la misma, ya que 38 respuestas de las 162 posibles, un 23,45%, realizó asociaciones de palabras que refieren a la integración y no a la inclusión. Esto es posible observarlo en la ilustración 7, en la cual se han dispuesto las palabras que el estudiantado asoció a “inclusión”,

² no se tuvieron en cuenta las asociaciones que como resultado dieron la palabra “incluir”, por ser una redundancia y no transmitir sentido al ejercicio

pero que en realidad son familiares a la integración o que pueden ser comunes para los dos procesos educativos.

Ilustración 7 Asociación de palabras con Inclusión

Inclusión		Integración	
Igualdad	13	Integración	8
Diversidad	11	Incorporación	3
Reconocimiento	2	Apoyo, Ayuda	7
Equidad	6	Inserción	3
Participación	3	Incrustación, acomodar	3
nuevas pedagogías	2	Necesidad especial	6
eliminar barreras	2	Aceptación, acoger	4
derechos	1	Adaptación	1
capacidades diferentes	1	Misericordia	1
flexibilización	1	solidaridad	2
Dignidad	1		
Empatía	1		
Palabras asociadas a los dos términos			
respeto			11
Tolerancia			8
Humanidad			2
Colaboración			2
Género			3
Oportunidad			2
proceso aprendizaje			2
Todos, unanimidad			2
entendimiento			4
Interacción			1
Diferencia			2
Unión			2
Convivencia			1

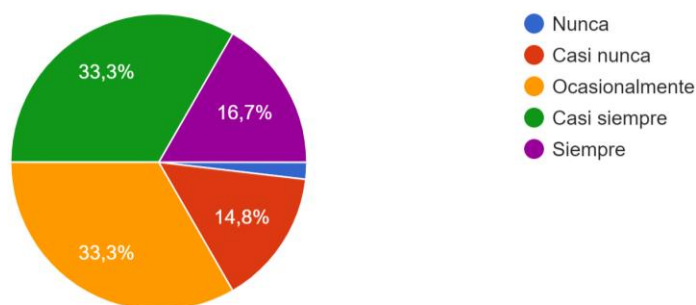
Por otra parte, en cuanto al reconocimiento de la diversidad que es posible establecer por la forma en que se establece el contenido educativo, el 50% del estudiantado estima que

el contenido da respuesta a contextos no ciudadanos como el rural. Esta pregunta es de gran relevancia por las características propias de la universidad Abierta y a Distancia, la cual busca poder ofrecer educación superior a cientos de miles de personas que no tienen centros de educación superior cercana a sus lugares de residencia, o que por su dinámica de vida no les es fácil establecer su educación en modalidades presenciales.

En la ilustración 8 es posible visibilizar esta respuesta, allí se evidencia que en 50% restante, el 33,3 % del estudiantado considera que da respuesta ocasionalmente, 14% casi nunca y 1,9% nunca. Estas cifras conllevan a la pregunta ¿para quién está dirigida la educación?, y de qué forma es posible establecer procesos formativos más inclusivos que hagan entrever que los contenidos educativos están dirigidos para todos y todas.

Ilustración 8 contenido educativo

El contenido educativo da respuesta a los contextos rurales u otros ambientes diferentes a la ciudad
54 respuestas

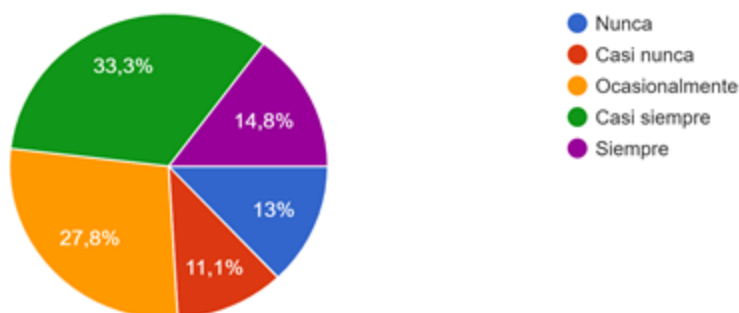


Esta pregunta sobre los contenidos educativos es cercana al cuestionamiento por si la didáctica reconoce la diversidad como un factor que problematiza la enseñanza. Ante ello, como se muestra en la ilustración 9, el 48% del estudiantado consideró que esto ocurre siempre o casi siempre; en comparación al 27,8% que precisó ser ocasionalmente, el 11,1 % casi nunca y el 13% nunca. La sumatoria de estas últimas opciones, el 52%, no ofrece un

buen diagnóstico en la percepción que tiene el estudiantado sobre las técnicas, herramientas y modos de enseñanza inclusivos de la universidad.

Ilustración 9 Diversidad en las didácticas

Las didácticas de las clases reconocen la diversidad como un factor que problematiza la enseñanza
54 respuestas



Ello establece una necesidad de cambio en esta área, teniendo en cuenta que el estudiantado que responde tiene nociones sobre la importancia de la didáctica en los procesos formativos. La didáctica inclusiva es un elemento clave para la formación de entornos interculturales, en los que se comprende que ningún grupo es igual a otro, y por ello las formas de transmitir y los modos de enseñanza deben ser flexibles y heterogéneos.

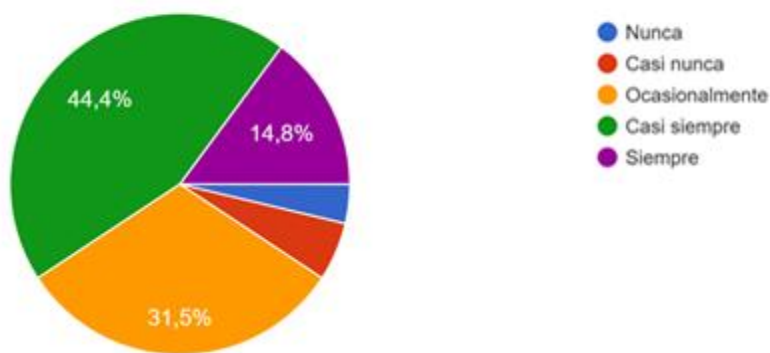
La diversidad como un factor que problematiza la enseñanza guía al profesorado de la universidad y al profesorado en formación a poder establecer sus temáticas de enseñanza con base en la diversidad que se establece en las aulas de clase, ya sean virtuales o presenciales. Nuevamente, es poder establecer que la diversidad conlleva, más allá de la diversidad étnica, diferentes contextos territoriales y desigualdades que establecen diferentes condiciones para el aprendizaje, por lo que los programas de formación deben mantenerse en una constante actualización y contextualización, con ajustes de acuerdo a las necesidades formativas que emergen de la diversidad del estudiantado y su alrededor.

3. Autocrítica

El aprendizaje autónomo es de gran relevancia ya que busca potenciar, entre muchas de sus facultades, la autocrítica como uno de los elementos de la interculturalidad (Alsina, 2004). Este elemento se vio bien representado en la encuesta de percepción, ya que un 59,2% del estudiantado considera que siempre o casi siempre los cursos generan procesos de autocrítica sobre su posición cultural.

Ilustración 10 Autocrítica

Los cursos generan procesos de autocrítica sobre su posición cultural
54 respuestas



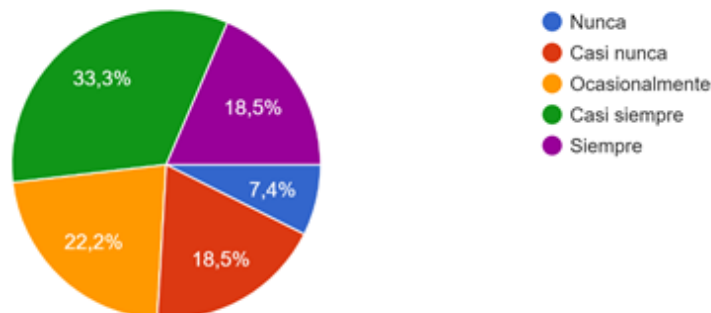
Este elemento es de gran importancia ya que la autocrítica en el diálogo intercultural es el que permite establecer discusiones para realizar cambios a formas horizontales de relacionamiento. Para ello establecer prácticas reflexivas permiten generar mayor conciencia crítica, en las cuales se ahonde tanto en la relación intercultural en el aula como las relaciones establecidas con el conocimiento y la procedencia de los mismos.

4. Diálogo e intercambio

Los procesos de diálogo e intercambio intercultural posibles en la plataforma virtual de la universidad son percibidos por el estudiantado en un 51,8% como plausibles al poder evidenciar las diferencias culturales del alumnado como se muestra en la ilustración 11.

Ilustración 11 Diálogo intercultural en la plataforma

Los procesos de diálogo en la plataforma virtual evidencian las diferencias culturales del alumnado
54 respuestas



El poder establecer estas diferencias como elemento enriquecedor es de gran relevancia en los procesos de aprendizaje, ya que, como menciona Rodríguez (2015) es en la diferencia descentralizada donde se halla mayor riqueza de aprendizaje y crecimiento.

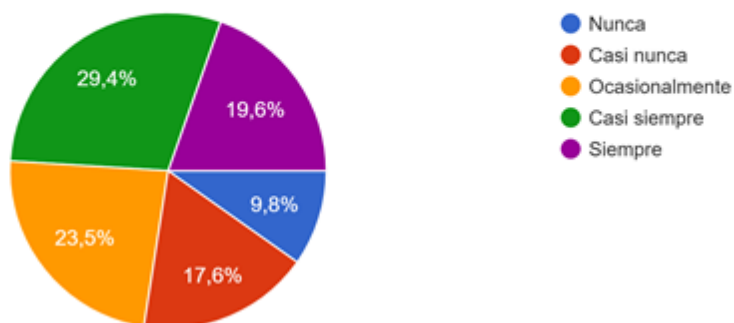
5. Relación profesorado-estudiantes y rigidez-flexibilidad

La relación dada entre el profesorado y el alumnado es uno de los retos establecidos en la educación virtual por estar mediados por una pantalla, aún más cuando la mayoría de los ejercicios se proponen de forma asincrónica (Ramos, Ortiz, y Gusñay, 2019).

En la encuesta realizada el 49 % del estudiantado percibe que siempre o casi siempre el profesorado reconoce las diferencias en el alumnado como categoría relevante para el proceso formativo (ilustración 12). Este porcentaje, similar a las percepciones sobre interculturalidad consultadas previamente, muestra que aún es necesario trabajar en la identificación de la diferencia cultural del alumnado y tenerlo como un elemento para poder brindar mejores procesos de aprendizaje.

Ilustración 12 Diferencias culturales en el proceso formativo

El profesor/a reconoce diferencias en el alumnado como categoría relevante para el proceso formativo
51 respuestas

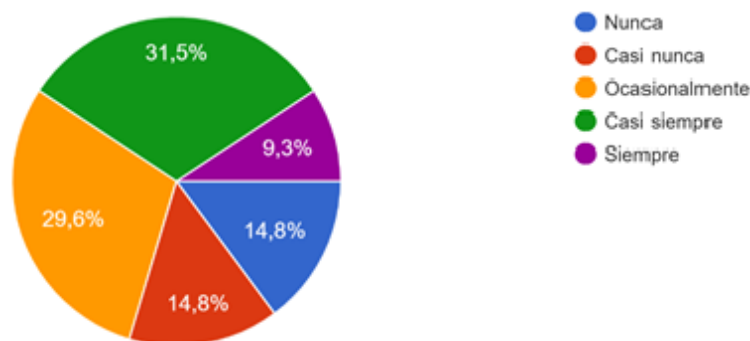


La diferencia cultural es una categoría que debe ser reconocida en el profesorado en ejercicio y en el que se encuentra en formación como relevante para establecer formas flexibles de enseñanza. El capital cultural con el que el alumnado ingresa a la educación superior difiere por muchos factores, como por ejemplo la región, el tipo de educación privada o pública y las condiciones socioeconómicas de la familia, entre otras.

Es por esto que las formas de transmisión de conocimiento no pueden ser estándares, sino que deben poder flexibilizarse a tal manera que logren acoger diferentes contextos, incluso en lo virtual. Con base en esto se realizó una pregunta en la encuesta para indagar sobre la percepción del estudiantado en relación a los ajustes realizados por el profesorado a los contenidos del programa según la diversidad del estudiantado.

Ilustración 13 Ajuste de contenidos

El profesorado ha ajustado los contenidos del programa de curso según la diversidad del estudiantado
54 respuestas



Como se evidencia en la ilustración 13, tan solo el 40,8% del alumnado percibe que siempre o casi siempre el profesorado realiza estas modificaciones. Ante ello es importante establecer que problematizar la práctica docente debe ser un ejercicio continuo por diversas razones alrededor de la interculturalidad (Acevedo, 2018); un primer elemento se trata de la ya mencionada diversidad del alumnado que supone diferentes condiciones de aprendizaje; otro componente es la necesidad de problematizar el tipo de conocimiento transmitido y la reflexión sobre la universalidad de este conocimiento.

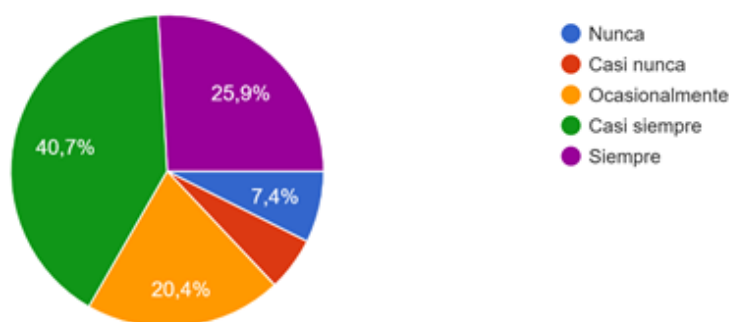
Todo ello se hace con el propósito de poder dar vuelta a la educación que ha ignorado el valor fundamental de la interculturalidad y la discriminación que se ha dado a lo involucrarla. Es decir, podría aludirse a la igualdad, pero en realidad se está en fomento de formas de discriminación cuando no se parte de entender los diversos contextos a los que responde el alumnado y por lo cual el profesorado, como parte del sistema educativo, debe dar respuesta.

Finalmente, y aunado a lo anterior, se preguntó al alumnado sobre la diversidad en los textos bibliográficos usados. La percepción frente a esta cuestión fue favorable, ya que, como

lo muestra la ilustración 14, el 66.6 % del estudiantado tiene la percepción que siempre o casi siempre los contenidos temáticos referencian diversidad en el origen de sus autores y en la procedencia de los saberes. Esta estadística es de gran importancia ya que históricamente la educación ha reducido sus referencias a procedencias europeas o norteamericanas, así como autores de sexo masculino.

Ilustración 14 Diversidad en autores

Los contenidos temáticos referencian diversidad en el origen de sus autores y en la procedencia de los saberes
54 respuestas



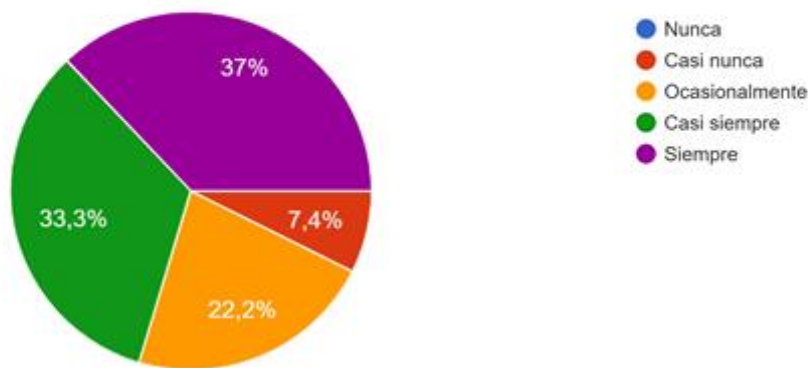
6. Competencias digitales y aprendizaje significativo

Las últimas dos preguntas relacionan el modelo virtual específicos de la universidad y la percepción del enfoque intercultural. Las respuestas ofrecidas por el estudiantado muestran que fue en ellas donde mejor percepción se tuvo.

En la ilustración 15 se ve la gráfica que da respuesta a la asociación entre las didácticas de los cursos y el modelo virtual de la universidad, a los cual se respondió con siempre y casi siempre en el 70,3% de los casos. Esto evidencia el buen desempeño del campus y el ejercicio docente en el modelo de educación virtual impartido por la universidad.

Ilustración 15 Didáctica en modelo virtual

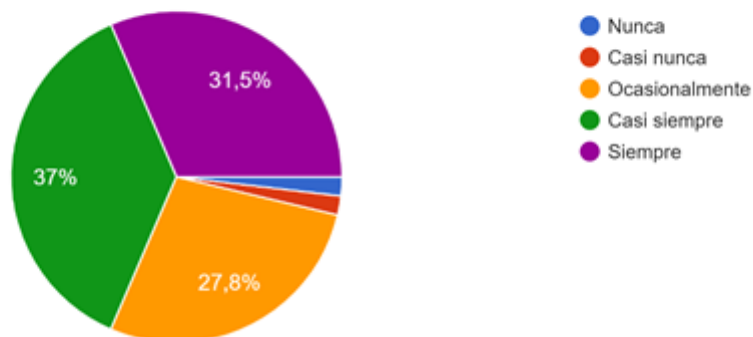
La didáctica de los cursos es pertinente para el modelo virtual de aprendizaje
54 respuestas



La segunda pregunta hizo relación directa a la percepción que tiene el estudiantado frente al uso del enfoque intercultural en los contenidos de las clases de la universidad. En la ilustración 16 el diagrama muestra que el 68,5 % del estudiantado tiene una percepción que siempre o casi siempre las clases dan cuenta del enfoque.

Ilustración 16 Enfoque intercultural de la UNAD

Los contenidos de las clases dan cuenta de un enfoque intercultural desde la UNAD
54 respuestas



Este porcentaje es de particular interés ya que la palabra “interculturalidad” muestra gran aceptación y familiaridad, pero en la descomposición de lo que comprende la interculturalidad las respuestas no fueron similares. Es decir, teniendo en cuenta que las

preguntas buscaban indagar sobre las diferentes características de lo que comprende la interculturalidad, se puede ver una notoria diferencia entre la aceptación del concepto y la adopción de sus partes.

Es por ello que es necesario explorar la interculturalidad en sus partes como enfoque propicio para la educación en la universidad y en los docentes en formación; ello involucra abordajes epistemológicos de la educación inclusiva intercultural y la forma en que se expresa en sus partes. Es pertinente establecer el acercamiento no solo al concepto sino a lo que involucra y esto conlleva la implementación del mismo en las aulas virtuales y presenciales, para las cuales también existirán diferentes retos para los docentes en formación.

Acciones Pedagógicas Para La Educación Intercultural Virtual En La Educación Inclusiva

La educación superior inclusiva se plasma en la capacidad que tienen las instituciones de potenciar al máximo el reconocimiento intercultural de sus estudiantes, de tal forma que se fomenten espacios de expresión de las particularidades de las personas, actuando siempre sobre sendas horizontales de respeto mutuo, de convivencia y de participación permanente.

Con base en esto, las estrategias pedagógicas son una herramienta clave para la construcción de espacios interculturales, ya sea en el aula o en la formación de bases para las experiencias externas que permitan la formación de tejido social intercultural fuera de ella. Estas estrategias pretenden dar nociones para la construcción continua de espacios educativos interculturales, los cuales sean respuesta pertinente a las diferencias presentes en las aulas.

La interculturalidad en la educación inclusiva es un proceso de nunca acabar. Los contextos en el aula cambian con cada posible combinación de alumnos y alumnas, pues a pesar de que algunas temáticas prevalecen en el tiempo los contextos hacen nuevos desafíos a la forma pedagógica y didáctica con la que se abordan.

Es por ello que el cuerpo docente debe enfrentarse de forma continua a procesos de replantear las estrategias de enseñanza, incluso cuando estas son mediadas por espacios virtuales como lo fue en el caso de la universidad en estudio. Reconocer, valorar y potenciar la heterogeneidad del alumnado se involucra en cada esfera del proceso formativo; además de que en este ejercicio no solo se trata de sensibilizar al cuerpo docente hacia la diferencia que tiene el alumnado, sino que se crea conciencia crítica en la que los y las docentes también tienen una formación y una identidad cultural diversa que debe sumar a la transformación social para espacios de educación inclusiva.

Las encuestas dieron cuenta que si bien hay un reconocimiento del alumnado al concepto de interculturalidad la forma en que se expresa en sus partes no es desarrollado de la misma manera. Es necesario que el profesorado sea capacitado en bases sólidas que permitan responder de forma competente y oportuna a las situaciones de diversidad que se presentan en las aulas.

Para la Universidad es un reto instaurar estrategias en el aprendizaje virtual que fomenten el diálogo e intercambio cultural, pero son necesarias ya que la diferencia permite situar la enseñanza en contextos reales donde ello puede visibilizar tanto las ganancias como los problemas que ello conlleva.

Las diferencias culturales en entornos virtuales deben poder visibilizar aspectos cognitivos y sociales, los cuales son resultado de los contextos inmediatos en los que se encuentra el alumnado, pero también deben poder explorarse en interacciones dentro del campus como parte de procesos de aprendizaje integral.

Esto es de gran relevancia en la fuerza pedagógica que tienen los grupos de aprendizaje colaborativo que se encuentran como estrategia en las aulas virtuales de la universidad. Esta metodología, permite la interacción y el diálogo, la cual guiados con suficiente apertura para un diálogo intercultural permitirá tener aprendizajes significativos e integrales.

Las siguientes propuestas se presentan como estrategias y herramientas pedagógicas para los diferentes entornos virtuales, los cuales tendrán sus particularidades y por ende modificarán su implementación. Se trata de propuestas para promover la construcción de experiencias interculturales como elemento de la educación inclusiva, en las que se fomente el pensamiento crítico sobre la diversidad cultural que constituye y se construyen en las aulas.

- Es importante que en el proceso de aprendizaje se permita establecer la diferencia cultural más allá del estereotipo indigenista o extranjero, lo cual no permite visibilizar el lugar cultural de cada persona según sus múltiples relaciones históricas, económicas y sociales. Un ejemplo de ello lo establece Bourdieu con las diferentes formas de capital que componen las vidas de las personas; de esta forma el capital académico puede verse como la cercanía que ha tenido la familia de una persona con el desarrollo académico (títulos, experiencias de intercambio, conocimiento en idiomas, tipo de colegio público o privado, cursos de verano, entre otros).

En las aulas, el profesorado debe fomentar la comprensión de las diferencias individuales y la posibilidad de su desarrollo en todo ámbito. Es necesaria esta promoción por la lógica de la formación docente que se realiza, si bien se está en un entorno virtual de formación, la labor futura puede desempeñarse en este espacio o en uno físico; las dos condiciones deben asegurar la flexibilidad del ambiente para el desarrollo individual entre el respeto mutuo.

Esto también es independiente del área de especificidad en el que se desarrolla la licenciatura, ya que, si bien la formación puede ser en matemáticas o en lengua extranjera, el desarrollo humano es transversal a estos procesos, al igual que la necesidad de ambientes inclusivos. Frente a ello, Acevedo (2017) menciona que la labor docente en la formación disciplinar debe generar relaciones dialógicas que sean fuente de reflexión y formación ética, en las que a la par de los conocimientos teóricos se establezcan principios y elementos de análisis en el reconocimiento de las necesidades propias y de las demás personas. Este factor es de gran relevancia ya que las percepciones estudiantiles, a diferencia de las personas de la licenciatura en etnoeducación, tienen algún desconocimiento de las implicaciones de la interculturalidad.

- La autoevaluación debe ser un ejercicio continuo en el cuerpo docente, este debe ser un proceso a través del cual sea posible discernir la implementación de la interculturalidad en su ejercicio docente. No solo en el comprender el concepto y buscar propiciar interacciones entre el alumnado, sino en cada una de las etapas en las que es posible realizar cambios en pro de una educación inclusiva. Ello involucra acciones como la planificación de clase, estrategias metodológicas, didácticas inclusivas, recursos y contenidos, las técnicas de evaluación de aprendizaje o el gestionar los problemas de aprendizaje del estudiantado.

En cada una de ellas el profesorado debe establecer pausas de autoevaluación que permitan mejorar el proceso de aprendizaje a través de una visión crítica. En estas pausas se establece un proceso pedagógico en el profesorado, ya que debe buscar transformar las falencias en oportunidades de enseñanza sobre el principio horizontal de accesibilidad intercultural.

- Para el reconocimiento de la diversidad es preciso establecer que los contenidos educativos partan de una perspectiva multidimensional en la que se logre concebir al estudiantado, no solo en su necesidad de acceso a un dispositivo tecnológico para ingresar al campus virtual, sino que también deben poder contribuir a otros elementos que fundamentan las desigualdades estructurales.

Se trata de poder incorporar estrategias de suma importancia como el enfoque territorial o el enfoque poblacional-diferencial en los contenidos educativos. De esta forma es posible establecer una percepción en la amplitud de los contenidos y una formación que les permita al estudiantado replicar, cuestionar y construir contenidos educativos con estos enfoques.

- Una de las formas de ser consecuentes en el ejercicio docente con la categoría de interculturalidad se encuentra en la planificación. Este es el momento en el que el profesorado puede evaluar y estimar cuales son las necesidades del alumnado, de qué forma puede involucrar a la didáctica de la clase la diversidad y de esta forma plantear alternativas de trabajo que permitan interacciones constructivas. El proceso es en sí mismo un ejercicio pedagógico que permitirá al profesorado mantenerse nutrido de la experiencia docente, para de esta forma establecer propuestas oportunas a la necesidad de transmisión de conocimiento y a la necesidad propia de los contextos del alumnado.

En este proceso es importante que el cuerpo docente realice una caracterización de sus estudiantes y haga un reconocimiento de su contexto, de esta forma podrá establecer de mejor forma las necesidades que a veces no son evidentes, cómo el acceso a conectividad permanente o el buen manejo de las redes. Para ello es de gran relevancia poder recoger las necesidades y las definiciones identitarias desde el estudiantado, para así poder poner en discusión la pertinencia de estrategias pedagógicas donde todos y todas se vean beneficiadas, encontrando también alternativas dentro de los contextos diversos.

Este es un ejercicio que la institución realiza quizás con fines estadísticos y de comprensión del estudiantado en otra área de la universidad. Aún así, esta información no es suministrada al profesorado de cada curso, por lo que se sugiere esta sea facilitada a los y las docentes con el finde establecer el reconocimiento propicio de cada curso.

- El diseño de didácticas que propicien el reconocimiento de la diversidad y establezca relaciones interculturales, se basan en un buen ejercicio de identificación de las necesidades del estudiantado. Esta necesidad no es posible establecerla per se, ni tampoco es posible generalizarla. Es preciso para el profesorado establecer, en cada grupo de enseñanza, los

propósitos de formación con la variante transversal de los requerimientos de reconocimiento y atención a la diversidad del alumnado.

Partiendo entonces de la diversidad y las potencialidades del alumnado, las didácticas preestablecidas o creadas por el profesorado deben ser adaptadas al contexto para valorar la diversidad y tener presente las necesidades educativas del estudiantado. Para ello es importante concebir que el poder innovar de forma acertada en el proceso pedagógico, y más cuando se quiere hacer bajo parámetros inclusivos, se está en un marco en que las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales forjan desigualdades en el aprendizaje.

- La rapidez con la que se dan los cambios en la actualidad, junto con la necesidad de establecer de forma crítica las formas estructurales en que se da el proceso de construcción y transferencia del conocimiento, debe permitir al profesorado de la institución, así como al que se encuentra en formación, diversas formas de alcanzar conocimiento. Estas se pueden dar en experiencias virtuales de interacción como foros o plataformas, o en bases de datos que albergan miles de artículos científicos de distintas procedencias. Otro espacio de formación permanente de diversos insumos son los MOOC (Acevedo y Angarita, 2015) que es una estrategia inclusiva que trasciende barreras de ubicación, horarios y/o presupuesto.

El ejercicio mismo de enseñanza y aprendizaje en las aulas virtuales es un espacio de construcción de conocimiento, por lo que establecer la enseñanza a través de acciones de interculturalidad permite la vivencia de la educación inclusiva en el estudiantado, y con ello más formas para su reproducción.

Esto es de gran relevancia ya que en el proceso de creación de conocimiento que se estructura en el aula se pueden dar procesos de exclusión al determinar con recurrencia los mismo autores o líneas de pensamiento. Por lo que volver periódicamente sobre las fuentes

de conocimiento permite no caer en ciclos de exclusión de la que a veces no se tiene conciencia.

- La amplia experiencia de la universidad en el ámbito virtual permite tener una buena percepción del estudiantado frente a la didáctica y la forma en que el campus proporciona buenas medidas de interrelación. Aun así, es importante señalar que las tecnologías de comunicación, sumadas al campus universitario, deben favorecer el desenvolvimiento del máximo potencial de todo el estudiantado y el profesorado para que de esta forma se logren configurar espacios inclusivos en los que la participación sea un común denominador.

Conclusiones

- El diseño de la estrategia pedagógica para el favorecimiento de la interculturalidad en la educación inclusiva en los cursos virtuales de las licenciaturas de la ECEDU dispuso acciones que permitirán asumir la interculturalidad en la educación inclusiva como una necesidad del proceso educativo.
- La interculturalidad está presente en la institución educativa. Hay acciones propuestas que ya se encuentran dispuestas, como la caracterización de alumnado y las fuentes diversas de conocimiento. Aún así, y de acuerdo al resultado de la percepción estudiantil, se concluye que hay una diferencia entre la política inclusiva de la universidad y las prácticas inclusivas; siendo la primera los lineamientos que tiene la institución y las segundas las prácticas cotidianas en las aulas.
- Las percepciones del cuerpo estudiantil indicaron que es necesario abordar las formas en que se implementan las prácticas inclusivas, para de esta forma lograr una percepción mayor de los componentes de la interculturalidad en la educación virtual de la institución. Para ello es fundamental la formación docente sobre las implicaciones de la interculturalidad, y de esta forma lograr un cambio de mentalidad y de cultura hacia la inclusión.
- La interculturalidad es una realidad que involucra toda área de conocimiento, por lo que debe trabajarse como un factor coyuntural que problematiza el aprendizaje en todas las licenciaturas. Las falencias que evidencia la percepción estudiantil dan cuenta que el ejercicio frente a la interculturalidad en la inclusión es un asunto de todo el cuerpo docente.

Referencias bibliográficas

Acevedo Zapata, S. (2018). Lineamiento sobre tecnologías de comunicación para educación inclusiva en universidades públicas. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 7(1), 124-150, DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10473>

Acevedo Zapata, S. (2016) Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. Praxis & Saber, vol. 7, supl. 15, 2016. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. Disponible en:
<https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5727>

Acevedo Zapata, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. (2014) En Revista de investigaciones UNAD. Volumen 13. Número 1, Enero - Junio 2014. Bogotá. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.22490/25391887.1130>

Acevedo Zapata, S. (2013). Reflexiones sobre inclusión y educación superior. Revista de Investigaciones UNAD, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 57-67, june 2013. ISSN 2539-1887. Disponible en: <<http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1176>>. DOI: <https://doi.org/10.22490/25391887.1176>

Acevedo Zapata, S. Angarita Serrano, A. (2015). Inclusión digital y cursos abiertos, masivos y en línea de la plataforma Miriada X. (2015) En Revista de Investigaciones UNAD. Volumen 14 número 1. Enero - junio de 2015. Bogotá. Disponible en: DOI: <https://doi.org/10.22490/25391887.1352>

Alsina, M. (2004). Cuestionamientos, características y miradas de la interculturalidad. Sphera Pública, (4), undefined-undefined. [fecha de Consulta 13 de octubre de 2019]. ISSN: 1180-9210. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297/29700404>

- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Belmonte, J. L., Sánchez, S. P., Cevallos, M. B. M., & Meneses, E. L. (2019). Competencia digital de futuros docentes para efectuar un proceso de enseñanza y aprendizaje mediante realidad virtual. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (67), 1-15.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión Original en inglés escrita por Tony Booth, Mel Ainscow. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK. Mark Vaughan. Tomado de http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf
- Bravo Mancero, P., & Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (26), 327-352.
<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Cruz Rodríguez, Edwin. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 6(12), 191-207. Recuperado en 1 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000200010&lng=es&tlng=es.
- Castillo Briceño, C. (2015) La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Electrónica “Actualidades*

Investigativas en Educación”m 15(2), undefined-undefined [fecha de consulta 1 de octubre de 2019] ISSN: . Disponible en:

<https://www.redalyc.org/asticulo.oa?id=447/44738605002>

Díaz, O. H., Fontalvo, I. M. S., & Salazar, N. V. (2015). La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad; base para construir ciudadanía inclusiva e intercultural. *Verba luris*, (33), 149-163

Dietz, G. (2005). Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas. junta de Andalucía, Consejería de cultura (Ed.), *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad*, 44.

De la Herrán, A., Paredes, J., Valeska, D. (2015). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria. *Revista Complutense*, 28 (3). 913-928. Recuperado de <file:///C:/Users/UNIMINUTO/Downloads/50947-113262-1-PB.Pdf>, el 20 de abril de 2018.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Bogotá: Congreso de la República.

Escarbajal Frutos, A. (2010) Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 3 (1), undefined-undefined. [fecha de consulta 30 septiembre de 2019]. ISSN: 0214-9877. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832326044>

Fornet-Betancourt, R. (2009) Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt. Consorcio Intercultural. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. SEP. México.

Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”:

Metodologías para la intervención. *Quaderns d’Animació i Educació Social*, 16.

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill: México.
- Hernández, D. M. C. (2018). Calidad educativa, discurso y poder en Educación Superior. *Atenas*, 1(41), 198-212.
- Mattar, Beatriz Inés. (2016). Hermenéutica analógica y formación docente para la interculturalidad. *Pensamiento palabra y obra*, (15), 32-43. Recuperado 12 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-804X2016000100004&lng=es&tlng=es.
- Martin Calvo, J. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14 (2), 4-14.
<http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Melo-Becerra, L., Ramos, E. y Hernández Santamaría, P. (2017) La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, Universidad de los Andes - CEDE, vol. 78, February.
- MEN - Ministerio de Educación Nacional (2016) Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). Bogotá: MEN. ISBN (Online) 978-958-691-885-5
- MEN- Ministerio de Educación Nacional (2013) Lineamientos Política de educación superior inclusiva. Tomado de: http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- MEN - Ministerio de Educación Nacional (2014) Índice de Educación Inicial Inclusiva (INCLUDE). Una apuesta por el “desarrollo” de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje. Bogotá: MEN [Documento de apoyo conceptual y propuesta de “desarrollo” (ruta metodológica y de aplicación) del índice en el

territorio nacional] [Autores: Elena Marulanda P. (Coord.), Milena Jiménez, Pilar Pinilla, Ricardo Roa, Sara Ochoa, Milena Morales, Andrés Pinilla).

Morin, E., Roger, E. & Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: GEDISA.

Ortale, M. S. (2018). La enseñanza de antropología cultural y social: propuesta, derivas, reconocimientos y desafíos. *Trayectorias Universitarias*, 4.

Pibaque Pionce, M., & Baque Pibaque, L., & Ayón Villafuerte, L., & Ponce Merino, S.

(2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista*

Lasallista de Investigación, 15 (2), 153-168. <http://dx.doi.org/10.22507/rli.v15n2a12>

Ramos, R. A., Ortiz, C. D. R. L., & Gusñay, J. I. (2019). Análisis de los planteamientos de

Miguel Escotet sobre desafíos en educación superior en una era de transición. *Revista*

Boletín Redipe, 8(5), 118-130.

Rivera, M. (2016) *Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones*

sobre la Universidad Nacional de Colombia. *Pedagogía y Saberes*. Número 44 /enero

- junio / 2016. ISSN: 0121-2494. Páginas 105-118

Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del

conocimiento. *Revista EAN*, 82, pp.179-200. Disponible en:

<https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

Sánchez Fontalvo, I., Vera Salazar, N., Huerta Díaz, O. (2014) *La formación del profesorado*

en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad. Base para

construir ciudadanía inclusiva e intercultural. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*,

vol. 6, núm. 1, julio-diciembre, 2014, pp. 57-67 Policía Nacional de Colombia

Bogotá, Colombia

Terrón-Caro, T., & Cárdenas-Rodríguez, r., & Rodríguez Casado, r. (2017). Educación intercultural inclusiva. funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), undefined-undefined. [fecha de Consulta 4 de Octubre de 2019]. ISSN: 1139-1723. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1350/135049901003>

UNESCO - Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. Tomado de: http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf, recuperado el 10 de mayo de 2014.

UNESCO - (2000). Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>, recuperado el 10 de mayo de 2014.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.