

ENTORNOS FORMATIVOS Y APUESTAS EMERGENTES DESDE LAS TIC: DISEÑO DE UN SIMULADOR DEL MUNDO DE LA VIDA

TRAINING ENVIRONMENTS AND STAKES EMERGING FROM ICT: DESIGN OF A SIMULATOR OF THE WORLD OF LIFE

AMBIENTES FORMATIVOS E APOSTAS EMERGENTES DESDE AS TIC: DESENHO DE UM SIMULADOR DO MUNDO DA VIDA

Diego Fernando Peña Garnica.
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
diego.pena.g@uniminuto.edu
Bogotá- Colombia

Juan Diego Hernández Albarracín
Universidad Simón Bolívar
j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co
Cúcuta-Colombia

Diagramación
Sindy Catherine Charcas Ibarra

Fotografía portada
Santiago Ardila Acero

Encuentre este artículo en:
<http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Fecha de recepción: 6 de octubre de 2020
Fecha de aceptación: 27 de octubre de 2020
Fecha de publicación: 1 de enero de 2021

Para citar este artículo / To cite this article
Peña, D. & Hernández, J. (2021). Entornos formativos y apuestas emergentes desde las TIC: diseño de un simulador del mundo de la vida. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 158-174

RESUMEN

El artículo ofrece un acercamiento teórico y metodológico a la propuesta pedagógica denominada “Simulador del Mundo de la Vida” (SMV), planteada con el objetivo de estimular la implementación de las TIC a través de un proceso hermenéutico que considere la gamificación como alternativa para potenciar las enseñanzas y aprendizajes en contextos de educación universitaria. El diseño histórico-hermenéutico y el uso metodológico de la investigación acción educativa (IAE), permitió la develación de los hallazgos desde las dimensiones identitaria, deconstructiva y propositiva de la propuesta que convergen en el diseño estructural de un aplicativo para dispositivos móviles desde el que se pretende contribuir al estímulo del pensamiento crítico y el fomento de las competencias ciudadanas en contextos de educación superior; en conclusión la articulación de la academia y su contexto en torno al estudio de fenómenos sociales, culturales, políticos y medioambientales ofrece la posibilidad de aproximar las prácticas pedagógicas y los actores que intervienen en ella hacia la reflexión crítica y la creación de nuevos entornos de aprendizaje.

Palabras Clave: TIC, educación, hermenéutica, pedagogía, mundo de vida.

ABSTRACT

The article offers a theoretical and methodological approach to the pedagogical proposal called “Simulator of the World of Life” (SMV), proposed with the objective of stimulating the implementation of ICT through a hermeneutic process that considers gamification as an alternative to enhance teaching and learning in university education contexts. The historical-hermeneutic design and the methodological use of educational action research (IAE), allowed the unveiling of the findings from the identity dimensions, deconstructive and propositional proposal that converge in the structural design of an application for mobile devices from which it is intended to contribute to the stimulation of critical thinking and the promotion of citizen competences in higher education contexts; in conclusion the articulation of academia and its context around the study of social phenomena, cultural, political and environmental practices offer the possibility of bringing pedagogical practices and the actors involved in them closer to critical reflection and the creation of new learning environments.

Keywords: ICT, education, hermeneutics, pedagogy, world of life.

SUMÁRIO

O artigo oferece uma aproximação teórica e metodológica à proposta pedagógica denominada “Simulador do Mundo da Vida” (SMV) foi concebida com o objetivo de estimular a implementação das TIC através de um processo hermenêutico que considere a gamificação como alternativa para potencializar os ensinamentos e aprendizagens em contextos de educação universitária. O desenho histórico-hermenêutico e o uso metodológico da pesquisa ação educativa (IAE), permitiu a revelação dos achados a partir das dimensões identitária, desconstrução e proposta da proposta que convergem no desenho estrutural de um aplicativo para dispositivos móveis, a partir do qual se pretende contribuir para o estímulo do pensamento crítico e o fomento das competências cidadãs em contextos de ensino superior; em conclusão a articulação da academia e seu contexto em torno do estudo de fenômenos sociais, A cultura, a política e o ambiente oferecem a possibilidade de aproximar as práticas pedagógicas e os intervenientes no processo de reflexão crítica e de criação de novos ambientes de aprendizagem.

Palavras chave: TIC, educação, hermenêutica, pedagogia, mundo de vida.

Introducción

La propuesta surge de la necesidad por construir senderos flexibles para fortalecer el desarrollo del sentido crítico en estudiantes y profesores, alejando las prácticas del positivismo pedagógico con la intención de asumir los mundos de vida como escenarios de aprendizaje constante para transformar las relaciones entre el sujeto y el saber. Por esto, resulta necesario resignificar las distintas relaciones formativas que se tejen en la escuela y su pertinencia sociocultural.

Este ejercicio supone una lectura teórica y práctica de las nuevas realidades desde la que se abordarán las iniciativas necesarias para el desarrollo de un escenario en el que se estimulen capacidades críticas tanto en los estudiantes como en el profesorado en favor del mejoramiento en los procesos de comprensión de sus contextos y del perfilamiento de, “la centralidad del meta-aprendizaje como tarea esencial de la profesionalidad docente, pues la escuela actual debe enseñar a transformar la información en conocimiento” (Piquer, 2017, p. 113).

Por esta razón, se pretende primero: exponer la estructura metodológica que da vida al proceso de construir una propuesta desde la gamificación para la experiencia de nuevos aprendizajes; segundo: abordar una discusión conceptual entre la relación hermenéutica Mundo de vida - comunicación, de donde se retoman los aportes expuestos por Mariano Ure (2010) sobre el vínculo filosofía y comunicación en la era digital que conectan, a nuestro juicio, con las reflexiones pedagógicas de Iván Ilich desde la visión de una sociedad desescolarizada y tercero, configurar la propuesta del Simulador Mundo de Vida que a partir de la gamificación potencie la experiencia ciudadana para su posterior aplicación en los entornos de formación académica contemporáneos principalmente en el área procesos comunicativos.

Estado del arte y antecedentes prácticos

El estudio en rigor del contexto investigativo constituido alrededor de las nuevas tecnologías y su aplicabilidad en escenarios de educación permite una aproximación a experiencias desde las que se potencian los procesos de aprendizaje en estudiantes y docentes a partir de la interactividad, inmediatez y versatilidad de propuestas e innovaciones que desde la pedagogía aprovechan las ventajas de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, las consideraciones de Tixi Cujilema (2016) en torno al vínculo TIC - educación y su implementación en el desarrollo de estudios sociales evidencia un uso deficiente de estas herramientas, “por parte del personal docente y los estudiantes del décimo año de la Institución Educativa “Luis Ulpiano de la Torre”, por lo que se recomienda implementar un modelo interactivo del uso de las TIC como soporte tecnológico” (p, 3).

En consecuencia, los hallazgos de la investigación de la Universidad Técnica de Cotopaxi en Ecuador ofrecen un referente situacional en el que la población de estudiantes y docentes de una institución educativa, desconocen o desaprovechan las aplicaciones de los recursos tecnológicos dispuestos para el desarrollo del proceso formativo, por lo que como parte de su propuesta plantea el diseño de un modelo instructivo multimedial que facilite la apropiación de las nuevas tecnologías, de esta manera, se sugiere como contribución a la propuesta del simulador del mundo de vida, la valoración y caracterización del nivel de habilidades digitales en los sujetos del sector poblacional con el que se desarrolle la propuesta.

De igual manera los estudios adelantados por Pinto (2018) y Lerma (2019) sobre la narrativa transmedia como herramienta de empoderamiento y cambio social, demuestran que el grado de participación de la población

en actividades que involucren el uso de nuevas tecnologías de comunicación y de información se relaciona de forma directa con el conocimiento que se adquiere para el manejo de las TIC y/o la divulgación empleada para el uso del producto diseñado (Pinto, 2018), por lo que al igual que en la experiencia en Ecuador se considera oportuno el acercamiento de las comunidades a escenarios de interacción con las nuevas tecnologías en aras de estimular la apropiación de estas herramientas en la cotidianidad de los diferentes actores sociales para articular sus ventajas con la satisfacción de las necesidades de la comunidad.

Las experiencias compiladas por Giraldo, Bautista y Vargas (2019) dan cuenta de “las posibilidades de acción que surgen a través del trabajo en red y las narrativas alternativas para el fortalecimiento de las relaciones de confianza colaborativas y el desarrollo de proyectos en común” (Giraldo, Bautista y Vargas, 2019, p.45). lo que contribuye al desarrollo de la propuesta en la medida en que ofrece un referente práctico de las ventajas del trabajo en red que pueden ser replicadas en contextos de redes de aprendizaje colectivos.

Marco teórico y referentes conceptuales

• Mundo de la vida, comunicación y educación

Las directrices teóricas de la propuesta del simulador se desprenden de los aportes de Habermas (2010) alrededor de la revisión y conceptualización de una teoría comunicativa como fundamento para el desarrollo de las investigaciones sociales, desde allí, se involucra el aporte de Gadamer (2012) desde la idea del ejercicio de comprensión hermenéutico como estrategia para el abordaje de los contextos en los que se favorezca el proceso de aprendizaje colectivo a partir de las nociones de comunicación horizontal (Kaplún, 2010) y de pedagogía crítica (Freire, 1987).

En este sentido, el acto comunicativo comprendido como el proceso a través del cual es posible la construcción del sujeto sugiere la preexistencia de una estructura contenedora de redes de subjetividades en permanente expansión, “si el individuo solo alcanza su sí mismo a través de la comunicación con otros, sólo a través de la elaboración de procesos sociales por medio de la comunicación significativa, entonces el sí mismo no puede anteceder al organismo social”. (Mead, 1934, p.233) (Habermas, 2010, p.65); por lo que el proceso de interacción entre estas subjetividades y el aporte experiencial de su relación con el entorno contribuirían a la delimitación de una idea de identidad personal, y a partir de ella, a la de una noción de mundo desde la información recolectada mediante tres canales fundamentales de percepción.

El factor condicionante de estos canales desde los que se permite a los sujetos percibir el mundo y al otro (subjetividad, objetividad y colectividad), coinciden en la idea de un sujeto histórico constituido a partir de su experiencia en el mundo, lo que desde las perspectivas hermenéuticas de Gadamer (2012) responde a la necesidad de asumir la comprensión del mundo como un ejercicio alejado de las prácticas que desde la subjetividad contribuyen a la construcción de prejuicios sobre los “objetos dados”, por el contrario, en su aporte se orienta la conceptualización sobre la comprensión hacia un escenario más cercano a la idea del ser de lo que se busca comprender, es decir a la noción de Historia Efectual (Gadamer, 2012).

En cuanto a las consideraciones sobre estructura y función del acto comunicativo entre dos o más sujetos, la lectura de Kaplún (2010) además de establecer una relación entre las nociones del modelo de emisor/receptor de Cloutier (2001) y la resignificación de la relación docente-estudiante de Freire (1987), permite la reflexión alrededor de la

comunicación participativa y popular como eje para el favorecimiento de procesos de transformación social, en consecuencia, su revisión contribuye a la contextualización de las prácticas en comunicación en favor del abordaje de las dinámicas en las que se unen los sujetos como colectividad, pero que además permean los escenarios educativos desde la idea del empoderamiento comunitario y ciudadano como estrategia para el fortalecimiento de la sociedad civil.

• Gamificación, transmedialidad y TIC

El aporte del ejercicio lúdico al fortalecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de educación superior debe contemplar además del perfeccionamiento conceptual y práctico de las habilidades disciplinares de quienes se forman, el deber ser del profesional y la estimulación en las ciudadanías de sus capacidades para transformar el entorno (Contreras, 2019). La revisión teórica del espectro *gamificante*¹ en las conceptualizaciones pedagógicas de los *serious games*², aproxima las nociones del término hacia la idea de una estrategia adaptable a las características de múltiples contextos.

La aparente facilidad de implementación del componente *gamificante* deriva de su distanciamiento estructural de los modelos de aprendizaje basado en juegos, en este sentido, su principal diferencia es expuesta desde la concepción del uso de la gamificación como componente de apoyo normativo del que se obtiene un referente básico orientado hacia la entretención de los participantes involucrados en la experiencia; por el contrario, desde las perspectivas de los *serious games*, si bien el juego se constituye como estrategia

de aprendizaje, el objetivo principal de la experiencia es que el educando aprenda, por lo que la función del juego es relegada a un ejercicio complementario.

De manera que a partir de la motivación de la experiencia se contribuye a la discusión y jerarquización de los conceptos alrededor del juego y la enseñanza para reconocer en la gamificación una práctica alternativa a la de los *serious games* o al aprendizaje basado en juegos, en la medida en que estos dos últimos describen, “el diseño de juegos que no tienen el firme objetivo de entretener a los usuarios” mientras que “las experiencias *“gamificadas”* simplemente emplean algunos elementos de los juegos como reglas, mecánicas” (Contreras, 2016, p. 28).

La indagación teórica que se desprende de los conceptos y reflexiones en pedagogía sobre las aportaciones de las TIC a los contextos de formación académica-profesional, permite destacar la contribución de la paulatina integración curricular con la tecnología a partir de una revisión inicial en la que se reconoce su valor como plataforma y medio formativo potenciado en las ventajas y dinámicas de las TIC, “la integración curricular de las tecnologías de la información implica el uso de estas tecnologías para lograr un propósito en el aprender de un concepto, un proceso, un contenido, en una disciplina curricular específica” (Ilabaca, 2003, p. 52).

La especificidad del eje transmedia constituye para las estrategias pedagógicas desde las TIC una oportunidad de optimización en los procesos de intercambio comunicativo en la medida en que aporta a las dinámicas informativas, la convergencia de una multiplicidad de contenidos y formatos alrededor de la formación de los

¹ Variante del anglicismo gamificación, refiere al uso del juego con fines pedagógicos.

² Anglicismo referente a las estrategias de aprendizaje basado en juegos.

educandos, por lo que se asume la narrativa transmedia, “como un sistema que interconecta diversas piezas comunicacionales (análogas y digitales) que generan un imaginario global. Cada pieza es diferente de la otra, tanto en su contenido como en la naturaleza del medio en el que se expresa” (Arrieta, 2012, p. 210).

En este sentido, el aporte dinamizador de las TIC’s y el uso de las narrativas transmedia es integrado a las prácticas comunicativas de las colectividades constituidas y motivadas por el deseo común de aprender, es decir, los sujetos que integran estas redes de conocimiento (Illich, 1975), comparten capacidades tanto para emitir, como para recibir información específica que puede ser aplicada en etapas posteriores al intercambio comunicativo en favor de la construcción permanente del sujeto y su noción de mundo, pero también en la búsqueda de soluciones a problemáticas puntuales y de naturaleza colectiva.

Metodología

La ruta metodológica de la propuesta se sustenta en el paradigma dialógico, dado que entiende, “que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento” (Sandoval, 2002, p. 29), por lo que la investigación se direccionó hacia un diseño cualitativo concentrado en generar consideraciones acerca de la relación entre entornos digitales, subjetividad y pedagogía desde el enfoque de la Investigación Acción Educativa (IAE) como “resultado de un ir y venir entre la teoría y la practica pedagógica, que puede realizarse espontanea o sistemáticamente. (...) constituyendo un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas” (Gómez, 2004).

Esto hace de la observación participante y la

gestión documental técnicas fundamentales para concretar la propuesta del Simulador del Mundo de Vida (SMV) como una ruta adaptable a las condiciones del entorno en favor de la transformación de la realidad educativa, lo cual se operacionaliza a partir de un muestreo por conveniencia tanto de documentos como de procesos que, “busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados” (Sandoval, 2002, p. 124).

En consecuencia, las técnicas para recolectar información ya referidas y los instrumentos de análisis como las matrices de coherencia de las etapas de recolección de información y fases de la IAE (Tabla 1), y de sistematización de las etapas en relación con los hallazgos (Tabla 2), se desarrollaron en tres etapas denominadas: 1) identitaria, 2) deconstructiva y 3) propositiva siguiendo los preceptos de la Investigación Acción Educativa (Restrepo, 2004) para observar, reflexionar y planificar sobre un proceso pedagógico que se requiere transformar a partir de los relatos contemporáneos del mundo digital.

Tabla 1 Relación etapas de recolección de información.

Fase (IAE)	Fuentes	Técnica	Hallazgos	Tipo de codificación
Denominación de la etapa según las fases metodológicas de la Investigación Acción Educativa.	Documentos y eventos institucionales de relevante lectura que establecen un antecedente importante sobre la racionalidad pedagógica tanto de la universidad como de la práctica pedagógica de los profesores.	Descripción de la técnica investigativa según la metodología escogida para desarrollar la propuesta.	Organización de los hallazgos de la lectura de las fuentes declaradas.	Se fundamenta un tipo de codificación abierta “generada a partir de la subjetividad del investigador” en relación hermenéutica tanto con los documentos como con los sujetos que participan de los procesos académicos estudiados.

Fuente: Elaboración propia.

Organizados de esta manera, las fases Identitaria (I) y Reflexiva (II) de la IAE, otorgan los elementos problemáticos a nivel pedagógico y curricular vistos en el contexto de estudio a partir del análisis documental y la observación de los procesos académicos, abriendo así el campo que permitió a la fase Propositiva (III) extender la idea de gamificación como un horizonte fundamental para transformar las relaciones entre el sujeto, la escuela y los saberes desde el diseño de la propuesta del Simulador Mundo de Vida. Cuestión que se concretada a partir de la Matriz de sistematización de las etapas en relación con los hallazgos (Tabla 2) expuesta a continuación:

Tabla 2. Matriz sistematización de las etapas en relación con los hallazgos.

Fase (IAE)	Fuentes	Hallazgos	Categorías
			inductivas
Identitaria/Observación.	Análisis documental de formatos y contenidos para evaluaciones, guías de clase y construcción microsimulador .	Uso repetitivo de contenidos desactualizados y nociones instrumentalizadas de trabajos en clase y evaluaciones.	Reiteración y desactualización de contenidos. Instrumentalización de la práctica pedagógica.
	Análisis documental de actas de reunión y formatos de asistencia (archivo de coordinación).	Se replantearon objetivos desde la coordinación de procesos comunicativos en torno al fortalecimiento de las competencias genéricas en procura de alejar del quehacer docente la razón instrumental que en otrora guiaba su ejercicio	Fortalecimiento de competencias. Estrategias pedagógicas. Razón instrumental. Ejercicio docente.
Identitaria/Observación.	Revisión documentos históricos continuidad de equipo docente (archivo de coordinación)	En materia de continuidad laboral, que el 98% de los profesores mantienen sus cargos por más de cinco (5) años; lo que hace factible desarrollar procesos de mediano y largo plazo con resultados apreciables durante el desarrollo del periodo académico.	Estabilidad laboral Sostenibilidad en los procesos Periodos académicos
Deconstructiva/Reflexión.	Observación participante durante el desarrollo de círculos de reflexión, semana de inducción docente y reuniones de comité curricular.	La responsabilidad deliberativa de la coordinación de procesos comunicativos gira en torno al establecimiento de una línea de trabajo que articule el enfoque de las competencias ciudadanas como eje central de discusiones críticas en los programas académicos.	Responsabilidad Programas académicos Ciudadanía Competencias
	Observación participante durante el desarrollo de círculos de reflexión y reuniones de comité curricular.	Construcción de talleres de acompañamiento como: a) Crítica, texto y sociedad, b) Refuerzo gramatical y c) Concurso interno de debate y d) el Cine club.	Estrategias pedagógicas Procesos comunicativos
Propositiva/Planificación, Acción.	Gestión documental, aplicación de pruebas piloto.	Simulador Mundo de la Vida (etapas y criterios de implementación).	

Fuente. Elaboración propia.

Así, la concepción de una lectura crítica del proceso educativo a nivel pedagógico, didáctico y curricular hizo indispensable la construcción de instrumentos de acompañamiento que fortalecieran el aprendizaje autónomo del estudiante y las formas de evaluación del profesorado. Por tanto, la relación Identitaria y Reflexiva, permitió para los desarrollos de la fase Propositiva, la creación de la Guía de Acompañamiento Formativo Virtual (GAFV) y la Rúbrica de Calificación Simulador Mundo de la Vida (RCSMV) (Tabla 3) que fortalecen de forma integral el trabajo pedagógico.

Tabla 3. Relación sistémica entre protocolos de acompañamiento e implementación

Protocolo	Descripción	Implementación
Guías de acompañamiento formativo virtual	Resultan de la fase propositiva en la que se plantea la reproducción de material y contenidos necesarios para su articulación con la oferta crítica y reflexiva del SMV. Asegurando de esta manera la construcción de una ruta capaz de adaptarse conforme a las realidades contextuales de cada grupo de trabajo.	Implementación previa al inicio del periodo académico, en estas guías se determinan los ejes temáticos y material de lectura que se abordarán durante el desarrollo de las actividades.
Rúbrica de calificación Simulador Mundo de la Vida (RCSMV)	Herramienta diseñada para la valoración de textos argumentativos.	Su aplicación se proyecta una vez finalice el ítem 4.1 de la ruta de implementación (Tabla 4)

Fuente. Elaboración propia.

De esta manera, se entreteje un proceso metodológico que permite la experiencia pedagogía-nuevas tecnologías en la formación de una subjetividad crítica que configure desde el binomio saber-escuela, los ejercicios pedagógicos, didácticos y curriculares necesarios para hacer frente a los desafíos de la actualidad.

Análisis

Las discusiones pedagógicas planteadas afectan la dimensión curricular al proponer un viraje en las estructuras mismas de la racionalidad del curso, lo que otorga perspectiva al concepto, cuestión que propicia sobrevuelos,

proximidades y variaciones para la formación compleja en su relación sistémica con lo social, político y cultural; la contextualización de los procesos de formación, flexibilidad, la coherencia con las políticas y la visión social, entre otros (Avendaño-Castro, 2013) que impiden su definición unívoca.

Visto así, tanto el discurso curricular como la razón pedagógica deben ser capaces de formar individuos con habilidades necesarias para desenvolverse y desarrollarse en su contexto. Cuestión que implica un abordaje a los mundos de vida, que en nuestro caso parte del diálogo con las nuevas tecnologías para producir un dispositivo experiencial de la relación subjetividad-entorno-escuela donde el “individuo gana una distancia reflexiva para con la propia historia vital sólo en el horizonte de formas de vida que él comparte con otros y (...) configuran el contexto para proyectos de vida en cada caso distintos” (Hoyos, 2002, p. 352). Esto repercute en la concepción curricular que la desobjetiva y transforma en un escenario móvil desde el cual:

“Abarcar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las corrientes pedagógicas, (...) el conjunto de saberes necesarios para los individuos según su contexto, y el desarrollo de funciones cognitivas y operaciones mentales, todo desde el marco que configura la sociedad del conocimiento”. (Avendaño-Castro, 2013, p. 162)

En la práctica, esta implementación curricular debe alinearse con la resignificación de la enseñanza a partir del vínculo comunicativo profesor-estudiante en procura de estimular las experiencias de los mundos de vida para provocar un diálogo existencial tanto en el reconocimiento de sí como de los otros. En este sentido, las condiciones que permiten el ejercicio de la alteridad se conectan con la visión

habermasiana según la cual solo se reconoce a quien es capaz de hacer aportes relevantes durante el acto comunicativo (Habermas, 2010). En consecuencia, este diálogo desarrollado hermenéuticamente involucra tanto al profesor como al estudiante, tomando distancia crítica de la visión positivista sobre la posición hegemónica naturalizada en las aulas de clase y se aproxima a los conceptos de compañeros de aprendizaje y redes del saber (Illich, 1975) desde donde se plantea la noción de escuela, como una institución histórica que reprime desde las prácticas pedagógicas, la capacidad crítica del hombre al no permitir el desarrollo libre de sus potencialidades para aprender y comprender el mundo según sus propias necesidades, porque:

“La escuela esclaviza más profunda y sistemáticamente, puesto que sólo a ella se le acredita la función principal de formar el juicio crítico y, paradójicamente, trata de hacerlo haciendo que el aprender sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la naturaleza, dependa de un proceso preempacado. La escuela nos alcanza de manera tan íntima que ninguno puede esperar ser liberado de ella mediante algo externo”. (Illich, 1975, p. 70).

Tales consideraciones sugieren una revisión crítica en lo concerniente a la concepción de los entornos de aprendizaje y las relaciones de poder que los componen, pues en ellas se denuncia de forma explícita la función normalizadora y disciplinaria del territorio escolar, lo que implica, a partir del uso de nuevos lenguajes, racionalidades y mundos la instauración de una nueva escuela para el ejercicio de la libertad propia y de los otros.

Debido a esto, se hace necesaria la resignificación de los campos pedagógicos hacia discursos más abiertos que permitan las disidencias, singularidades y sobrevuelos de los mundos de vida, cuestión que hace móvil el

escenario de formación al fracturar las formas y maneras fijas de la tradición educativa.

Religaciones hermenéuticas: aportes comunicativos entre profesor-estudiante

La relación entre las posiciones de la enseñanza por parte del profesor y la receptividad del estudiante para enfrentarse al saber desde los aprendizajes, hacen compleja la comunicación entre estos actores determinantes del proceso formativo, que a cada momento son más distantes a causa de las brechas generacionales.

Por esto, parece que la escuela cada vez más se vuelve un lugar tedioso, bordeado por agenciamientos disciplinarios que impiden los flujos emocionales y la aparición de racionalidades otras que atajen la razón práctica del saber escolarizante (Piquer, 2018), implicando esto una apelación crítica por construir una nueva subjetividad que se escape de los atavismos de esta encrucijada. Por esto, los horizontes de este territorio deben transformarse para asumir un nuevo ethos comunicativo, lo que implica a su vez, transformaciones de sentido más existenciales en función de estimular en las individualidades el hacer experiencias de sí para comprender que, “es capaz de pensar, querer y elegir, en consecuencia, comunicarse, modificar el mundo exterior, (...). No obstante, aún no es todo lo que puede ser ni todo lo que tiene que ser” (Ure, 2010, p. 73).

Debido a esto, la propuesta transforma al escenario de las relaciones formativas, haciendo posible establecer los roles del profesor y el estudiante como individuos que son como parte de una estructura preliminar adquirida, y se hacen desde la instancia relacional que se hace intersubjetivo en el encuentro de mundos de vida “donde nos desdoblaremos para conjurar nuevos valores y sentidos de una vida que quiere

ser compartida y vivida” (Márquez, 2014, p. 31). En consecuencia, la naturaleza existencial de este ejercicio hermenéutico permite tanto al enseñante como al aprendiz concebirse como compañeros que debieran poder congregarse en torno a un problema elegido y definido por iniciativa de los participantes.

En este sentido, la ruptura de la relación vertical entre el docente y estudiante representa una posibilidad de construcción colectiva del conocimiento a través de la cual se contribuye al mejoramiento en los procesos de aprendizaje de ambos actores, por lo que resulta, “esencial repensar los modos de producción del conocimiento científico en la comunicación para articularlo con el conocimiento práctico, crear espacios para aprender haciendo y aprender con otros, tanto para investigar como para crear productos comunicativos” (Dueñas, 2020, p. 25818).

El aprendizaje creativo, exploratorio, requiere sujetos de igual perplejidad ante los mismos términos o problemas (Illich, 1975). Este aparejamiento educativo, decanta en la articulación de varios individuos alrededor de la búsqueda común de un conocimiento, lo “que haría de la dinámica educativa más una red que una línea recta donde convergieran las diferencias, pero, sobre todo, los intereses propios y comunes en función de construir un “¡mundo donde quepan todos los mundos!, como proclamaban los zapatistas” (Dussel, 2016, p. 79). Las proximidades estructurales de las redes generadas como consecuencia de este diálogo abierto que permite a los aprendizajes y las plataformas digitales de e-learning ser relevantes más allá del uso técnico que vuelve unidimensional la interacción sujeto-mundo-escuela, en el que:

“Al alumno se lo “escolariza” de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al

curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la “escolariza” para que acepte servicio en vez de valor” (Ilich, 2011, p. 17).

Al entender las circunstancias de escolarización es viable afirmar que para que sea posible articular estas conexiones es necesario que las partes compartan el objetivo común de construir comunidades de aprendizaje. En el contexto digital, este requisito cumple con la función fundamental de agrupar usuarios con intereses en común para el acceso libre al contenido formativo que debe transformarse en saber y así ser parte del proceso pedagógico. Esto significa que el proceso formativo no se da de manera lineal sino en redes, lo que supone un acceso participativo a la información requerida sin que sea necesario ninguna extensiva explicación, tal como sucede en las redes formativas que se generan de manera espontánea en plataformas digitales.

De esta manera, se explica desde Ilich (1975), la articulación individuo - conocimiento -aplicabilidad, lo que permite establecer con claridad la relación entre esta discusión académica y el fenómeno del material audiovisual y multimedia con fines instructivos que desde 2004 se incrementó en un 70% según las estadísticas recopiladas por Google Trends desde esa fecha y presentadas en un informe del 2015 en la plataforma Think With Google North America (Google Data, Q1 2014–Q1 2015, U.S., 2015). Por otra parte, a pesar de que los conocimientos adquiridos a través de estos procesos de formación se contextualizan en lo inmediato, en el ahora y en la cotidianidad de quien se instruye; estas redes no son garantía del estímulo al sentido crítico y reflexivo a través del cual se pretende fortalecer la ciudadanía, pues el carácter instructivo de algunos de estos contenidos operativiza el proceso formativo, aproximándolo a escenarios

conductivistas que se contraponen al ejercicio libre de la experiencia pedagógica.

Consideraciones críticas sobre Gamificación y Pedagogía

Es necesario establecer una ruta que permita direccionar las potencialidades de la implementación de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hacia la articulación integral de estos recursos con otros escenarios de discusión académica, en los que se estimule el sentido crítico y la capacidad interpretativa de los sujetos. Pues con frecuencia, en la praxis, estas alternativas tecnológicas representan esfuerzos aislados en los que se desaprovecha la ventaja de una estrategia integral desarrollada en simultáneo y en diferentes frentes de discusión académica. En cuanto a esto, Salinas (2004) reflexiona sobre la responsabilidad de las universidades como entes facilitadores de este proceso y expone la aparente inflexibilidad de la academia frente a la articulación integral de estas herramientas, debido a que:

“En nuestras universidades podemos encontrar multitud de experiencias de «enseñanza virtual», «aulas virtuales», etc., incluidos proyectos institucionales aislados de la dinámica general de la propia entidad que, aunque loables, responden a iniciativas particulares y, en muchos casos, pueden ser una dificultad para su generalización, al no ser asumidas por la organización como proyecto global. Así, este tipo de iniciativas particulares no hace sino poner de manifiesto la rigidez de las estructuras universitarias para integrar en su funcionamiento cotidiano la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje”. (Salinas, 2004, p. 2).

Entonces, si se procura un uso adecuado y eficiente de las TIC en el que se contemple el valor de la innovación profesoral en el alcance

de los proyectos que antes se encontraban dispersos, van a ser mayores y se encaminarán hacia un objetivo común unificando esfuerzos desarrollados desde diferentes escenarios formativos en aras de una experiencia de aprendizaje integral. Por esto y como consecuencia de la naturaleza del simulador que se propone, se considera que estas herramientas junto con la implementación de la gamificación con fines pedagógicos posibilitan el abordaje de una amplia multiplicidad de fenómenos sociales en diferentes contextos, lo que estimula el replanteamiento constante del quehacer docente y genera innovación en los procesos que se desarrollan en el aula.

El elemento gamificante que se correlaciona a la idea de juego serio en Gadamer, (2012) abren un entorno de simulación en el que bajo la configuración de reglas es posible reproducir en el aula los fenómenos y problemáticas que se desarrollan en el contexto del estudiante y el docente e incidir en el mundo de la vida de los sujetos debido a que “en este enfrentamiento a través de la dinámica del juego surge una interacción que estimula las vivencias que emergen como resultado de la interacción” (Peris, 2015, p. 14).

Las ventajas que ofrecen estrategias como los juegos de rol, tienen que ver con la generación de experiencias simuladas en ambientes controlados que recurren a un tipo de temporalidad que desplaza la seriedad de Cronos y encuentra desde la perspectiva aiónica³ la infancia, inocencia y seriedad del compromiso auténtico por el ejercicio de una acción “que los jugadores ponen en práctica, las determinaciones de su propio proyecto existencial” (Hernández, 2018, p. 256), lo que permite abordar una situación problematizadora en donde los roles diseñados

con perfiles opuestos se confrontarán desde lo argumentativo en aras de estimular en quienes participan las capacidades para resolver conflictos, establecer acuerdos, trabajar en equipo y formar sentidos críticos, bases de una educación integral abierta a las dinámicas de la contemporaneidad.

Resultados

Simulador Mundo de Vida

Los resultados alcanzados se desprenden de la organización de las fases en las que se soporta la propuesta del Simulador Mundo de la Vida para su posterior implementación. En consecuencia, se exponen los hallazgos obtenidos durante la implementación de la fase identitaria, tras la consulta de fuentes documentales como guías de clase, micro-currículos y formatos de evaluaciones trabajados en el contexto de estudio.

La fase deconstructiva que posibilita la reflexión sobre la pertinencia, reflexión e inclusión de la ciudadanía desde las competencias que la componen: a) Pensamiento sistémico, b) Argumentación, c) Multiperspectivismo y d) Conocimientos, y su expresión tanto en el discurso curricular como en la práctica pedagógica de los distintos cursos del área procesos comunicativos del contexto de estudio y por último, la fase propositiva en la que se describen la estructura, contenidos y protocolos de implementación de la propuesta que articula la razón tecnológica y la pedagogía desde los escenarios abiertos de la *gamificación*.

El proceso que da vida a la propuesta pedagógica del SMV no se concibe como un esfuerzo pedagógico aislado; por el contrario, pretende alcanzar con su implementación, el

³ La temporalidad es un factor determinante para la transformación escolar, por lo que es indispensable hacerla perspectiva y recurrir a alternativas de movilidad que permitan abrir otros senderos para la formación, debido a que “pensar supone una inmersión en una dimensión temporal otra que la del reloj” (Kohan, p. 54), por esto Aión abre a la diferencia, pues el “tiempo duración, de inmersión, no numérico como el tiempo de la adultez. El tiempo de la infancia es el tiempo del juego, de la repetición, del pensamiento. Es el tiempo del arte y de la experiencia estética, de la amistad y del amor” (Kohan, 2015, p. 55).

empalme y articulación integral con ejercicios tradicionales del quehacer académico como el debate, la composición de textos argumentativos y los foros de discusión. Cuestión que se logra gracias al trabajo de indagación frente a los procedimientos y discursos del área de procesos comunicativos. Por esta razón, se contempla su estructura en cuatro (4) fases a través de las cuales es posible representar la ruta de análisis para el abordaje de los ejes de discusión.

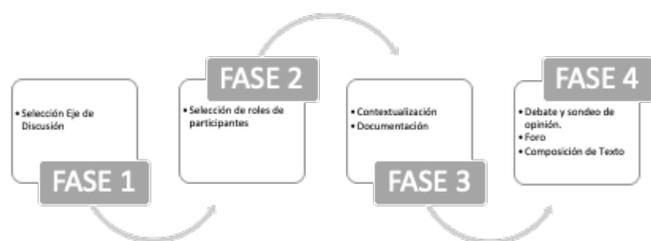


Ilustración 1. Fases de Implementación.

Este transitar permite al profesor orientar su práctica de acuerdo con directrices que no actúan de modo lineal, sino como instancias móviles que pueden ser afectadas si la experiencia así lo requiere. Por esto, se presenta una descripción en la siguiente tabla que da cuenta de las características de la ruta de implementación de la propuesta de creación del Simulador Mundo de Vida:

Tabla 4: Descripción ruta de implementación.

Fase	Actividad	Descripción
1	Organización de la discusión	El docente indicará a los estudiantes la conformación de un grupo por cada eje temático, sobre desarrollará las condiciones del Simulador Mundo de Vida conforme a las competencias con las que se relacionan de forma directa. De esta manera se resalta el vínculo social, cultural y medio ambiental, además de las competencias ciudadanas como correlato de las experiencias que el sujeto hace de su entorno. La selección del eje estará sujeta a la asignación por sorteo que coordinará el líder del ejercicio.
	Asignación de rol de los participantes	Los estudiantes ingresan a la aplicación del SMV al que se accederá a través del registro de un usuario y contraseña personalizado. Esto permite seleccionar el eje temático asignado a su grupo de trabajo, lo cual deriva en una situación problematizadora asignado a los perfiles de personajes con posiciones contrapuestas en torno al conflicto simulado. Tales asignaciones de roles se efectuarán de forma aleatoria, lo que estimula en los estudiantes la capacidad para reconocer diferencias y plantear discusiones que se superpongan argumentalmente a los prejuicios respecto a las posiciones de mundo expresadas por las temáticas.
2		
3	Contextualización	El usuario deberá asumir una posición coherente con el perfil descrito en el personaje asignado. Para esto se, plantea la construcción detallada de los personajes desde la dimensión cultural, social y económica, lo que permitirá al estudiante interpretar y comprender el contexto de la situación a abordar. Desarrollando así, capacidades perspectivas para construir conflictos y solucionar problemas respetando la diferencia.
3.1	Acceso información	Los usuarios accederán a contenido multimedia especializado diseñado de acuerdo con las necesidades de cada uno de los personajes que convergen en la simulación. Todo el contenido se enmarca en el concepto de la realidad aumentada y se aplicará desde el uso de códigos QR ⁴ localizados en las áreas de la universidad dispuestas para tal fin ⁵ .
	Debate y sondeo de opinión	El docente asume como moderador para orientar la confrontación argumentativa de cada uno de los roles frente al eje de discusión correspondiente. Para esto, los participantes se agrupan de acuerdo con la proximidad de las posiciones asumidas, lo que determinará la conformación de dos grupos de panelistas quienes expondrán argumentos en favor o en contra de la situación simulada.
4		Los grupos a los que les fue asignado un eje de discusión diferente al de los panelistas cumplirán el rol de espectadores y su labor durante el ejercicio consistirá en la valoración de cada una de las intervenciones según la solidez de los argumentos expuestos. Además, este grupo deberá indicar a modo de votación con cuál de las posiciones se identifica, pretendiendo establecer una comparativa directa que permita determinar el grado de influencia de los argumentos expuestos en la opinión general del grupo, para lo cual, se diseña una ficha de seguimiento individual en la que cada espectador hará el registro cuantitativo y cualitativo de los panelistas.
4.1	Foro	Los panelistas sintetizan sus intervenciones en un resumen donde se referencian las fuentes consultadas. Este material se aloja en la plataforma E-learning de la universidad. Posterior a esto, participan del foro habilitado en la misma plataforma y al que se podrá acceder desde el SMV, con la intención de recopilar conclusiones y experiencias obtenidas tras el ejercicio. De esta manera, se pretende facilitar a los estudiantes los insumos necesarios para la elaboración de un texto argumentativo en torno a las problemáticas desarrolladas durante la actividad.

Fuente. Elaboración propia.

La revisión de los resultados se tiene en cuenta desde la producción de protocolos que permiten al profesorado del área de procesos comunicativos su relacionamiento reflexivo hacia la práctica pedagógica de la enseñanza lecto-escritora que supere el hacer técnico y se abra a la producción de sujetos deliberativos respecto a su entorno. Por esto, fue necesario construir protocolos de acompañamiento como las Guías de Acompañamiento Formativo Virtual (GAFV) y la Rúbrica del simulador Mundo de Vida (SMV) como complemento evaluativo y didáctico para aportar al seguimiento y evaluación de la propuesta.

⁴ Quick Response code - módulo para almacenamiento de información en una matriz de puntos o en un código de barras bidimensional.

⁵ De esta forma, si a un participante le fue asignado el rol de abogado y la situación simulada se orienta hacia la discusión alrededor del aborto, este usuario podrá dirigirse a la facultad de derecho en donde descargará de forma directa archivos de texto, audio y video que contribuyan a la apropiación documental adecuada para el desarrollo de su ejercicio como jurista. Así, el participante a través del código QR accederá a contenido pertinente para el desarrollo de su argumentación en la facultad correspondiente al programa de psicología de la universidad, esto aplicará para el abordaje de las problemáticas desde otras disciplinas y enfoques.

Los parámetros contemplados en las GAFV, buscan puntualizar cada uno de los aspectos relevantes del aporte que hace el SMV al proceso formativo de los estudiantes. Esta es la razón por la cual se hace especial énfasis en la maya de competencias que se pretenden fortalecer ya no en el entorno de lo simbólico-pedagógico, sino en el de la pragmática de la enseñanza donde se asume “que el conocimiento es una herramienta, un medio que puede ser analizado en función de su utilidad para un fin concreto” (Pallarés y Traver, 2017, p. 307), cuestión que hace posible referenciar los indicadores de desempeño que marcarán los lineamientos del profesor para la valoración del trabajo y avance de cada uno de los participantes del encuentro formativo, para lo cual la articulación de la GAFV con la rúbrica de calificación del SMV es fundamental.

En la praxis, el SMV se desarrolla como una aplicación digital tanto para dispositivos móviles, como para equipos de computación tradicionales, en la que estudiantes y docentes tendrán la posibilidad asumir un rol desde el que se abordarán las situaciones de conflicto planteadas. Estas problemáticas hipotéticas, se enmarcan bajo tres ejes fundamentales de discusión: Sociedad, Cultura y Medio ambiente. Pretendiendo de esta forma, esclarecer el panorama de las representaciones contextuales, reflejadas en el contenido de la aplicación.

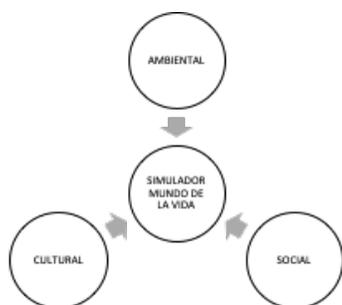


Ilustración 3. Ejes de discusión Simulador Mundo de Vida
Fuente. Elaboración propia

Cada situación confronta cuatro roles, y tiene posiciones que serán defendidas en espacios de argumentación crítica, posterior a la selección de rol del participante. Para esto será posible documentarse mediante la descarga de información en el SMV, a través de la lectura de códigos QR dispuestos en diferentes lugares de la universidad contexto de estudio de acuerdo con las características del personaje.

La estructura narrativa de las situaciones que se plantean en cada eje de discusión se caracteriza por permitir que, una vez finalizado el debate, se gesten espacios de discusión argumentativa, en los que la autonomía de los participantes y sus juicios de valor crítico en la toma de decisiones frente al debate, se enfrenten a nuevos escenarios de posibilidad, como consecuencia de la decisión que este acabe de tomar. Por último, los participantes de la actividad expondrán las conclusiones y experiencias de carácter individual, mediante la construcción de un documento en el que se expongan y evalúen, las consecuencias de sus decisiones con relación a la discusión desarrollada en el encuentro pedagógico. Lo cual se referencia en la siguiente ilustración:

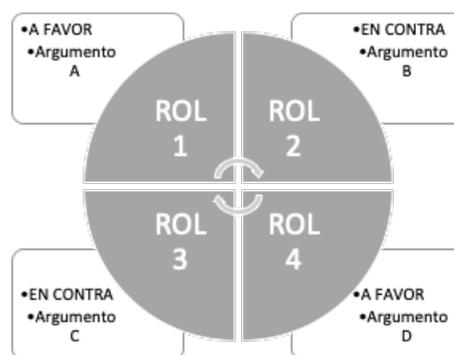


Ilustración 4. Distribución de roles y sus posiciones en el SMV

Fuente. Elaboración propia.

La ruta metodológica expuesta con anterioridad es una guía de trabajo flexible y perfectible, que da lugar a la renovación de escenarios

⁶ Capacidad de abstracción, análisis y síntesis - Responsabilidad social y compromiso ciudadano - Comunicación oral y escrita - Capacidad crítica y autocrítica - Uso de tecnología, investigación, habilidad de búsqueda, procesamiento y análisis de información procedente de diferentes fuentes - Identificación, planteamiento y resolución de problemas - Toma de decisiones - Compromiso con la preservación del medio ambiente - Compromiso con su medio socio-cultural- Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.

si la contingencia así lo requiere; podrá adaptarse y modificarse de acuerdo con las consideraciones del docente y/o el equipo de trabajo. Asegurando de esta manera, una herramienta con aplicabilidad capaz de mutar según las características de los grupos, sobre quienes se desarrollen los procesos formativos. Así también, las características del simulador exigen el trabajo interdisciplinario de un equipo desarrollador capacitado en diseño gráfico, ciencias sociales, humanidades y programación de software, lo que hace de la experiencia un asunto no circunscrito a una sola disciplina, sino abierto a la multiplicidad de voces y posturas que enriquecen la relación formativa. Es importante la asesoría y revisión constante, en materia de funcionamiento técnico del SMV, la construcción de un entorno gráfico agradable, la pertinencia y generación de contenidos y el fortalecimiento constante de su componente pedagógico a partir de la religación de nuevas discusiones que serán alimentadas por los apremios del contexto.

Tabla 5. Organización de los ejes y distribución de las tareas para los roles

Eje de discusión	Tema	Contexto	Perfiles	Cuestionario
Cultural	Tauromaquia	Durante la semana de festividades en Madrid (España, se plantea la posibilidad de convocar a sus habitantes a una corrida de toros como cierre de las actividades programadas	Activista-empresario-aficionado - médico veterinario	¿Qué decisión tomaría respecto a la realización o cancelación de la corrida de toros? - ¿Qué acuerdo plantearía para lograr un consenso entre las partes involucradas?
Social	Legalización del aborto	Una mujer joven en estado de embarazo producto de una violación expresa a sus familiares la intenciona someterse a una intervención médica para practicarse un aborto.	Victima- representante político- representante de la iglesia- delegado Derechos Humanos	¿Qué opina de la decisión de la joven y como argumentaría la despenalización total, parcial o nula del aborto en Colombia? - ¿Qué acuerdo plantearía para lograr un consenso entre las partes involucradas?
Ambiental	Explotación de recursos no renovables	El Gobierno de Ecuador plantea la posibilidad de iniciar un proyecto de explotación petrolera en una reserva natural de la Amazonia	Ambientalista - representante Gob. Ecuador - Habitante del territorio	¿Qué posición asumiría frente a la potencial explotación de la reserva natural en la Amazonia ecuatoriana? - ¿Qué acuerdo

plantearía para lograr un consenso entre las partes involucradas?

Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

La propuesta del simulador conjuga en su diseño el aporte de las TIC en escenarios formativos de educación superior, las redes de aprendizaje desde la resignificación de la relación docente-estudiante y los procesos de comprensión hermenéutica aplicada no solo a la literalidad textual, sino a la comprensión del otro como sujeto histórico, lo que favorece el reconocimiento y valoración de la experiencia en los individuos para el enriquecimiento de los saberes construidos desde la colectividad.

La articulación de la academia y su contexto en torno al estudio de fenómenos sociales, culturales y medioambientales ofrece la posibilidad de aproximar las prácticas pedagógicas y los actores que intervienen en ella hacia la reflexión crítica y la creación de nuevos entornos de aprendizaje. Cuestión por la cual, el Simulador mundo de la vida se convierte en un dispositivo que puede contribuir a fortalecer los procesos pedagógicos y a dinamizar experiencias para la obtención de un saber más abierto y contextualizado con implicaciones directas en el contexto de quienes viven y abordan sus problemáticas.

En este sentido, las posibilidades que se desprenden de la relación pedagógica-nuevas tecnologías desde el discurso de la gamificación permite camuflar el aprendizaje “en el juego que proporciona a los alumnos un ambiente distendido en el que no existe el miedo a cometer errores, pero sí la posibilidad de lograr metas, tener cierto control sobre tu propio aprendizaje y formar parte de algo” (Foncubieta, 2014, p. 2), permitiendo además,

la planificación y desarrollo de prácticas que fortalecen la ciudadanía, estimulando en ella la conformación de comunidades cada vez más críticas, abiertas y capaces de asumir ellas mismas las mejoras a la calidad de vida en sus contextos a través de la transformación de imaginarios y comportamientos de sus integrantes.

Por otro lado, el aporte del Simulador Mundo de Vida a las comunidades que se constituyen dentro y fuera del aula es descrito como una propuesta formativa que basada en problemas y abierta al juego desde la perspectiva de la gamificación responde “a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación” (Freire, 1975, p. 60); es decir, rechazan el modelo de comunicación unidireccional característicos de la educación positivista y el establecimiento de sus relaciones de poder para dar paso a la implementación de propuestas comunicativas multidireccionales que faciliten el trabajo cooperativo en favor del mejoramiento de condiciones del entorno.

Por consiguiente, se fundamentó epistemológica y metodológicamente el aporte del Simulador mundo de vida al mejoramiento de los procesos pedagógicos desde el habitar interactivo del mundo digital en áreas tan importantes como la de procesos comunicativos. Por tanto, se espera que este diseño, de acuerdo con su carácter de abierto, pueda ser transformado a partir de las experiencias propias del contexto y la cultura donde se quiera implementar.

Referencias bibliográficas

- Arrieta, L. &. (2012). Transmedia: Una propuesta para la producción de contenidos educativos. *Kepes* 9(8). Obtenido de http://190.15.17.25/kepes/downloads/Revista8_12.pdf
- Avendaño-Castro, W. R., & Parada-Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la Sociedad del Conocimiento. *Educación y educadores* Vol 16 N° 1, 159-174.
- Cloutier, J. (2001). *Petit traité de communication: EMEREC: à l'heure des technologies numériques*. Éditions Carte blanche.
- Dueñas F, Peña D, Cruz D. (2020). Alternative and Community Groups of Communication in the South of Bogotá: A Look into Gender Violences. *Test Engineering & Management*, 25816– 25822. Obtenido de <https://www.testmagazine.biz/index.php/testmagazine/article/view/12363>
- Dussel, E. (2016). *Filosofías del sur*. Ediciones Akal.
- Foncubierta, J, Chema, Didáctica de la gamificación en la clase de español, Editorial Edinumen, 2014, consultado el 14 de diciembre de 2016, en https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra nueva.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36a. edición). México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2012). *Verdad y método*. Madrid: Ediciones Sígueme.
- Gómez, B. R. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56.
- Google Data, Q1 2014–Q1 2015, U.S. (2015). Q1 2014 - Q2 2015. U.S.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Trotta. Madrid (España)
- Hernández, J. y Garavito, J. (2018). Miradas pedagógicas alternativas: sentidos, juego y contrahegemonía. *Revista Filosofía UIS*, 17(2), doi:<http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v17n2-2018014>
- Hoyos, G. (2002). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. ARFO editores.
- Ilabaca, J. S. (2003). Integración curricular de TICs concepto y modelos. *Revista enfoques educacionales*, 5(1). Obtenido de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47512>
- Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada* (Vol. 100). Barral Editores
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot, Buenos aires.
- Lerma F., J. D. (21 de 10 de 2019). *Contenidos digitales transmediales para periodico 15 de la universidad autonoma de bucaramanga*. Obtenido de Repositorio UFPS: repositorio.ufps.edu.co:8080/dspaceufps/handle/123456789/2463
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- Kohan, W. (2015). *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Editorial Mino y Dávila, Buenos aires: Argentina.
- Márquez-Fernández, A. (2014). *Pensar con los sentimientos Razón, escucha, diálogo, cuerpo y libertad*. Centro de Filosofía para Niños y Niñas: Maracaibo

- Pallarés, M y Chivas, O. (2017). La pedagogía de la presencia. Editorial UOC.
- Pallares, M y Traver, J (2017). Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista. Athenea Digital - 17(2): 289-311
- Peris, F. J. (2015). Gamificación . Education in the Knowledge Society, 16(2), 13-15.
- Restrepo, B (2004). La Investigación acción-educativa y la construcción de saber pedagógico. Revista Educación y Educadores, Vol.7, pp. 45-55
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 1(1), 1-16.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá, Colombia.: ICFES.
- Tixi Cujilema, N. D. (2016). Proyecto TICs y educación en estudios sociales. Repositorio Institucional Universidad Técnica de Cotopaxi. Ecuador. Obtenido de <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/4153>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Acción Pedagógica N° 16, 14-28.
- Ure, M. (2010). Filosofía de la comunicación en tiempos digitales. Editorial Biblos.