



EURITMIA

Investigación, Ciencia y Pedagogía

**CENTRO LATINOAMERICANO DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN CIENTÍFICA - CLIIC**

WWW.CLIIC.ORG

FUNCEA.CLIIC@GMAIL.COM

VOL. 9 AÑO 2023 – BOGOTÁ D.C. – ISSN N° 2665-430X

REVISTA EURITMIA Investigación, ciencia y pedagogía, Año 5, No.9-noviembre de 2022 a abril del 2023, es una publicación semestral editada por el Grupo de investigación de la Fundación CEA, el Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica – CLIIC, www.cliic.org, funcea.cliic@gmail.com con ISSN 2665-430X

Comité Científico Editorial

Ana Patricia León Urquijo
María Cristina Gamboa
Lina María Mahecha
Jorge Humberto Montoya
Cristian Yasser Martínez
Miller Mauricio Murcia

Edición y diseño

Cristian José Mahecha
Cristian Yasser Martínez
AGAPE InDesign

EDITORIAL

La revista *Euritmia, investigación, Ciencia y pedagogía* quiso para su noveno volumen, en su quinto año de publicación continua visibilizar investigaciones y reflexiones destacadas que fueron presentadas en el *III Congreso Internacional Virtual de Educación: Evaluar para crecer y edificar el futuro* que se llevó a cabo en noviembre de 2022 y que como el título lo indica centró la atención y la discusión en la evaluación.

Al respecto, en el campo educativo, evaluar es indispensable, no solo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino la manera como estos conocimientos se imparten, la manera como se definen que estos conocimientos son los que deben ser enseñados y necesarios para el desempeño en sociedad y en un campo específico, y que la evaluación es necesaria también para las personas que participan en todo ello.

Por lo anterior, este volumen incorpora aspectos relacionados a la macro evaluación con temas como la evaluación institucional, la acreditación y las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación); pasando por la micro y meso evaluación con los procesos de autoevaluación, como paso indispensable para un aprendizaje efectivo de reparar en el andar educativo.

Lina María Mahecha Vásquez
Socióloga, Universidad Nacional de Colombia

TABLA DE CONTENIDO

- 1. AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES A LA LUZ DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**
Martha Mireya Suárez Bejarano.....4-9
- 2. AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DOCENTES EN LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**
Arian Fuentes Aparicio, Aída Marina Criollo Duque, Malena Katherine Vélez Quintero.....10-14
- 3. EVALUACIÓN AL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN LENGUA DE SEÑAS MEXICANAS 2022 PARA LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO. NOCIONES BÁSICAS**
Juan Carlos Rangel Romero.....15-19
- 4. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO, MÉXICO**
Edgar Olguín Guzmán, Jorge Martín Hernández Mendoza, Sandra Luz Hernández Mendoza.....20-23
- 5. INCIDENCIA DE LOS MEJORAMIENTOS EN LAS VIGENCIAS DE LAS ACREDITACIONES DE TRES PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**
Katherine Chávez.....24-28
- 6. LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO**
Ana Patricia León Urquijo, Darly Zúñiga Angulo.....29-35
- 7. LA PROMESA DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD Y EQUIDAD**
Josué Vladimir Ramírez Tarazona, Marlo Leandro García Mateus.....36-43
- 8. LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y SUS POSIBILIDADES PARA DESARROLLAR PROCESOS DE EVALUACIÓN EN MATEMÁTICAS EN FUNCIÓN DE LOS APRENDIZAJES**
Juan David Sánchez Sánchez.....44-49
- 9. PROCESO DE DESPOJO CULTURAL**
Sofía Parra Arboleda.....50-53

AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES A LA LUZ DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Martha Mireya Suárez Bejarano¹

Página | 4

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo diagnosticar el estado actual de la institución escolar en cuanto a la educación inclusiva a través del análisis de observaciones y respuestas del cuestionario inicial base reflexiva de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula regular del preescolar y la primaria. La evaluación desde la educación inclusiva hace sinergia con la calidad, valora y toma significado más allá del aprender o interactuar, se adhiere como una reflexión a los procesos que se viven en la aulas desde el formativo hasta el socio afectivo e inclinarse hacia una formación académica y profesional que permita traspasar la exclusión y convertir en oportunidad la democratización de la educación, en los resultados se destaca que es necesario mayor compromiso, esfuerzo, trabajo, formación profesional, capacitación hacia la discapacidad, en favor de mejor desempeño profesional siendo este eje facilitador en la transformación de las prácticas pedagógicas implementadas en la institución educativa San Francisco de Asís.

Palabras clave: Exclusión, educación inclusiva, autoevaluación, discapacidad y formación profesional.

SELF-ASSESSMENT OF TEACHING PRACTICES IN THE LIGHT OF INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to diagnose the current state of the school institution in terms of inclusive education through the analysis of observations and responses of the initial reflexive base questionnaire of teachers towards the inclusion of students with disabilities in the regular preschool classroom and the primary. Evaluation from inclusive education synergizes with quality, values and takes meaning beyond learning or interacting, adheres as a reflection to the processes that are lived in the classroom from the formative to the affective partner and lean towards an academic formation. and professional that allows to go beyond exclusion and turn the democratization of education into an opportunity, in the results it is highlighted that it is necessary greater commitment, effort, work, professional training, training towards disability, in favor of better professional performance being this axis facilitator in the transformation of the pedagogical practices implemented in the San Francisco de Asís educational institution.

Key words: Exclusion, inclusive education, self-assessment, disability and professional training.

¹ Magister en desarrollo educativo y social, docente de preescolar de la Secretaría de educación de Bogotá, estudiante de doctorado en educación de la Universidad de las Américas y el Caribe, mireyasuarez7@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El documento es el insumo inicial de abordaje para la tesis, uno de los objetivos es diagnosticar el estado vigente de la institución escolar en cuanto a la educación inclusiva y más exactamente sobre uno de los elementos más significativos el docente. Se indaga sobre la información de años anteriores y se encuentran muy poco no hay medición del índice de inclusión del Ministerio de educación Nacional de Colombia (2008). Actualmente se trata de concretar el decreto 1421 del 27 de agosto de 2017 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. En fundamentación la Convención sobre los Derechos humanos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2006) sustenta que la educación inclusiva es un derecho humano fundamental. El llevar a cabo este decreto es uno de los primeros compromisos de las instituciones. El análisis de las observaciones y de un cuestionario que desde la autoevaluación permite indicar el rumbo del estudio, desde la metodología presenta la tabla 1, sintetiza los diarios de campo, el cuestionario se cuantifica por la cantidad que necesita el desarrollo y aplicación de este estudio en análisis teórico, se desglosa en seis ítems en torno a las percepciones y sentimientos de los docentes frente a la discapacidad definida desde el modelo social por Mareño y katz (2011). Se presentan los resultados, algunas de las categorías en relación con las teorías trabajadas al finalizar algunas conclusiones.

DESARROLLO

La inequidad se inicia con la exclusión según Márquez, et al. (2008) la define como las prácticas discriminatorias determinadas por las deficiencias del Estado ante la no garantía de lo mínimo vital a sus pobladores. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) “expone que hay 240 millones de niños con discapacidad en el mundo” (p.1). Ya que sufren muchas injusticias y vulnerabilidad. En Colombia, el Ministerio de Salud (2020) “las niñas y niños entre 0 y 14 años son el 8% y presentan discapacidades, trastornos mentales y del comportamiento” (p.9). Estos datos no son

sorprende es lo que se evidencia en las aulas. Según la Secretaría de Educación de Bogotá (SED, 2016) “hay más de 13.000 niños y niñas en las aulas de los colegios públicos” (p.1). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) afirma que con “la discapacidad aumenta el riesgo de exclusión educativa”. (p.133). El problema radica en la exclusión que sufre la población con discapacidad al llegar al aula regular del preescolar y primaria, los estudiantes ingresan y los docentes los reciben por que ya están matriculados, y por derecho a la educación, todos los niños son sujetos plenos de derechos (Casanova, 2011). Los niños son rotulados y en su transitar se enfrentan a múltiples barreras.

Existen niños que están en las aulas, pero no son valorados, son apartados de las actividades por sus comportamientos o por los apoyos que requieren. Estas experiencias negativas al inicio de sus vidas serán trascendentales, marcan la vida en sociedad y del futuro hombre, con el ánimo de minimizar las barreras, Ainscow (2004) plantea que las barreras de inclusión escolar son un faltante en cuanto a recursos, a experiencias a programas a los métodos de enseñanza, se presenta este estudio como parte primordial en la solución de las problemáticas desde las necesidades reales de los implicados.

La educación inclusiva vista como un esfuerzo más por hacer, un problema continuo que hace que la profesión docente se rete día a día para poder hacer seguimiento en afrontar a diario estudiantes diversos que van en aumentos, según los expertos e informes nacionales e internacionales. Los docentes han de prepararse, actualizar sus concepciones de forma que logren el uso de recursos, didácticos y metodológicos que aporten a su formación al igual que la evaluación de la educación inclusiva que contribuye en este estudio, González (2011), “Para ello se ponen en juego las relaciones tan estrechas que existen entre evaluación inclusiva y calidad educativa”. (p.1). En esta indagación aporta información en la toma de decisiones en mejora de los procesos. Lo cual indica que la calidad de la educación va de la mano con la educación inclusiva que se nutre y avanza con las nuevas orientaciones que la guían. De la problemática surge la inquietud por investigar sobre las prácticas pedagógicas y como transformarlas de manera que se aporte con ellas a una educación inclusiva en beneficio de toda la

comunidad educativa, sustentan Moliner et al. (2017), mejorar las prácticas inclusivas en el aula desde la reflexión y ánimo de aportar a los docentes. La evaluación vista como un proceso continuo de construcción y reflexión y la autoevaluación respecto al proceder interno en mejora a los aspectos que atañen el proceso educativo.

El marco de Dakar del 2000 de la Educación Para Todos-EPT, que sostiene que “Los gobiernos nacionales tienen la obligación de velar por que se alcancen y apoyen los objetivos y finalidades de la educación para todos” (p.1). Desde hace más de veinte años se viene exigiendo este sentir en aporte lo expresa (MEN, 2021). Realiza un gran esfuerzo por la educación inclusiva la cual está en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” y va enmarcado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que propiende por la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. En este sentido y en relación con la actualidad propone las bases para los nuevos documentos de obligatoriedad profesional en la inclusión de niños con discapacidad en la escuela. (UNESCO, 2019) Foro en Cali, sostiene que “los docentes, demás personal educativo y hacedores de política pública, deben tener los valores y actitudes necesarios, así como un conocimiento sólido y capacidad de aplicar los principios y prácticas de inclusión” (p.19) en respuesta de la discriminación social a la diversidad. La actitud es primordial, en este

análisis se concuerda con Acosta y Arráez, T. (2014) “(...) como la actitud del docente de educación inicial y primaria posee gran relevancia en el éxito y desarrollo de cualquier programa educativo, pero sobre todo, del éxito o fracaso” (p.7). Es por ello que el estudio va dirigido a los docentes.

La metodología de la investigación es cualitativa, Hernández y Mendoza, (2018) sustentan que “(...) comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p.390). La investigadora se introduce, observa (toma nota en diarios de campo) y recopila información (cuestionario) sobre las percepciones, emociones, actitudes de los docentes. El colegio San Francisco de Asís (Bogotá), es una institución pública con dos sedes, solo se trabaja con la sede B en la que funciona el preescolar y la primaria en ambas jornadas. Con 35 docentes entre directivos, de apoyo y de aula y con aproximadamente con 700 estudiantes. La muestra (23) docentes de aula del preescolar y la primaria con (50) estudiantes con discapacidad que están en las aulas regulares. El interrogante que se analiza es ¿Qué prácticas pedagógicas innovadoras van a utilizar los docentes del aula regular para fortalecer la educación inclusiva en el preescolar y primaria?. Los datos se organizan con las categorías identificadas y en relación con las necesidades a través del cuadro de triple entrada para el desarrollo de la tesis.

Tabla 1

Barreras y facilitadores para la educación inclusiva.

Aspecto observado	Instrumento Aplicado	Interpretación
¿Cuáles son las barreras que impiden que se lleve a cabo la educación inclusiva?	Observación participante, en aulas de primaria.	Poca participación, no hay oportunidad de actividades en grupo (la manera de presentar el aprendizaje no es entendible para todos de misma manera). Hay varios niños afectados pues se les dice que no saben, que no pueden los mismos compañeros de clase. Poco se incentiva la cooperación. Desconocimiento ante la discapacidad para actuar o tomar decisiones. Las relaciones maestro –estudiante. Verticales. En procesos de aprendizaje hay múltiples barreras ideológicas y prejuicios, de aprendizaje, comunicacionales y sociales. No se hace un trabajo en equipo. La constante es que se encuentran dispersos, sin normas, con grandes retos los docentes en su manejo, muchos vacíos en los aprendizajes los cuales son notorios. Si hay flexibilización, pero no se nota un seguimiento puntual. Apoyos institucionales y algunas actividades que se le indican a la docente de aula. Sensibilización institucional. Educador de apoyo en el aula. Algunos estudiantes acogen al niño e involucran en las actividades de juego, docente trata de favorecerle. Participación de la mayoría de los estudiantes y demuestran sus potencialidades, día del arte, deporte visita a la granja en las cuales se hacen presentes sin excepción. E en apoyo a diferentes procesos.
¿Cuáles son los facilitadores que permiten se brinde la educación inclusiva en el aula regular?	Observación en diferentes aulas (de preescolar y quintos de primaria)	Las docentes justifican sus acciones desde su experiencia y el poco conocimiento que poseen. Expresan que no saben, negatividad ante estos procesos, que los niños no aprenden y que deberían estar en otra institución o tener un acompañamiento permanente. En su mayoría las docentes desean aprender y tener herramientas, pues dentro del contacto en el aula preguntan, que se puede hacer con estos niños. Algunas adecuar materiales o hacen diferentes maneras una actividad o tema para que sea entendido, otras se esfuerzan y tr apoyar. En el preescolar se expresan relaciones de empatía con más frecuencia en el dialogo y la comunicación asertiva con los estudiantes de más edad las relaciones son verticales y escasas de empatía y de afecto.
¿Cuáles son las actitudes de los docentes ante los niños con discapacidad?	Observación a los docentes en sus aulas y en otros espacios	Las docentes justifican sus acciones desde su experiencia y el poco conocimiento que poseen. Expresan que no saben, negatividad ante estos procesos, que los niños no aprenden y que deberían estar en otra institución o tener un acompañamiento permanente. En su mayoría las docentes desean aprender y tener herramientas, pues dentro del contacto en el aula preguntan, que se puede hacer con estos niños. Algunas adecuar materiales o hacen diferentes maneras una actividad o tema para que sea entendido, otras se esfuerzan y tr apoyar. En el preescolar se expresan relaciones de empatía con más frecuencia en el dialogo y la comunicación asertiva con los estudiantes de más edad las relaciones son verticales y escasas de empatía y de afecto.

Nota: Datos sintetizados: Diarios de campo en acompañamiento al aula regular. Colegio San Francisco de Asís (2022).

El cuestionario se realiza al finalizar el año 2021 dentro de la evaluación institucional, la cual se solicitó contestaran con la mayor sinceridad y desde la experiencia institucional. En relación con la pregunta uno ¿En su aula hay niños con discapacidad? De 23 docentes directores de aula, 21 contestan que si hay niños con discapacidad incluidos. El 7% de los estudiantes tienen discapacidad con diagnóstico y están en las aulas regulares, el 93% pertenece a los demás estudiantes que aunque presentan dificultades algunos no tienen diagnóstico. 2. ¿Cuántos niños con discapacidad hay en su aula? En los 21 grupos con niños incluidos está entre 2 y 3 niños por aula. Se tiene en cuenta que hay diferentes discapacidades, pero la más

recurrente es la intelectual. 3. ¿Cómo se siente usted al trabajar con los niños de inclusión?, Respecto a este interrogante hay varias expresiones las cuales se clasificaron desde aspectos emocionales, los cuales fueron expresados por cada uno de los docentes. El 74% de los docentes se siente pesimista (frustrado, deshonesto, insatisfecho, desorientado, falta de conocimiento, alterada, con nervios, incomoda, con angustia entre otras expresiones sinónimas) y el 26% se siente con optimismo (bien, con ganas de aprender, de trabajar por los niños, de apoyarlos y aportar desde el conocimiento). 4. ¿Cuáles considera son sus fortalezas al trabajar con los niños de inclusión al aula regular? .El 57% de los docentes manifiesta tener fortalezas para

asumir los niños de inclusión en el aula y lo expresan con palabras como (paciencia, reto, carisma, gusto por el trabajo con los niños, disposición ,compromiso y resiliencia, agradable, entender y tratar de atender a los niños lo mejor que se pueda, aprender más , hacer proceso con ellos y motivarlos, se brinda amistad) y el 43% manifiesta no tener fortalezas que le ayuden en su experiencia. 5. ¿En qué aspectos frente a la discapacidad le gustaría ahondar más y recibir apoyo para mejorar su labor? El 52% expresa que desea conocer más sobre el tema, discapacidades, atención, cómo adaptarlos al aula para que aprendan con nuevas estrategias, el 35% manifiesta que requiere mayor formación profesional (capacitación, conocimiento en formación, preparación y en herramientas para afrontar esta población en el aula), el 9% considera que puede auto formarse y el 4% no expresa nada. 6. ¿Qué aspectos considera se deben mejorar al trabajar con los niños de inclusión al aula regular? Respecto a este el 35% expresa que requieren más acompañamiento profesional y de apoyo, El 26% requiere más preparación y formación hacia esta población. El 22 % considera que se puede mejorar en la capacitación y estrategias en el abordaje de la población en el aula. El 9% piensa que los estudiantes con discapacidad deben volver a las aulas especializadas o especiales para ellos. El 4% considera que se debe mejorar en aspectos de la salud mental y física de las profesoras ya que hay desgaste personal con estos y los demás niños. El otro 4% no contesta.

CONCLUSIONES

Es inaplazable realizar una formación a docentes de manera que incida en su labor y estrategias en pertinencia para los tiempos actuales desde los estudiantes que se tienen en las aulas, se puede fomentar su desarrollo en las semanas de desarrollo institucional en favor de la mejora de las prácticas educativas y de la educación inclusiva como sinónimo de calidad, mirándola desde la evaluación en un sin número de procesos, ya que se destacan unas metodologías que son acartonadas y estas no permiten la participación, están organizadas para todos como si estos aprendieran de la misma manera o al mismo ritmo. Se corre por cumplir con unos pensum e imaginarios curriculares que olvidan muchas veces que los niños son niños y

requieren del juego y el afecto con otros ya sean sus docentes o compañeros de clase.

Incentivar la socio emocionalidad y su manejo desde la comunicación asertiva logrará mejorar las actitudes negativas poco ayudan y están fundamentadas en lo que los docentes aprendieron en su licenciatura es decir las estrategias, didáctica, metodología entre otros no sirven pues los estudiantes por múltiples factores son diversos y aún más en esta nueva normalidad, pareciese que todos son de inclusión los cambios son bastantes y el reto en la preparación y formación por parte del cuerpo docente es inminente y apremiante.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83),135-154.[fecha de Consulta 4 de Noviembre de 2022]. ISSN: 0798-0329. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140398008>

Ainscow, M.(2004). El Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos:¿ cuáles son las palancas de cambio. https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio

Casanova, M. (2011). Educación Inclusiva: un modelo de futuro. España: Edit. Wolters Kluwers

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *El número de niños y niñas con discapacidad*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico>

González, Ramírez. (2011). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão* V. 01, ano 03 (2010) - Issn 19843178.

https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Gonzalez-Ramirez/publication/277226498_EVALUACION_INCLUSIVA_Y_CALIDAD_EDUCATIVA_CONC

REGIONES CONCEPTUALES Y METODOLOGICA

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, diciembre 13, 2006

<https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>

Ministerio de educación Nacional (2008). Al tablero: Educación para todos.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Ministerio de educación Nacional (2019). Decreto 1421 de 2017. Reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Ministerio de educación Nacional (2021). Plan Nacional de Desarrollo. Hacia un Pacto por Colombia, con Legalidad, Emprendimiento y Equidad para Todos.

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PreNSA/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>

Ministerio de Salud. (2020). *Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad – PCD*.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletines-poblacionales-personas-discapacidad.pdf>

Mareño, M. y Katz, S. (2011). *Discapacidad y derechos humanos*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89730>

Márquez, G., Chong, A., & Duryea, S. (2008). *Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo. Progreso Económico y Social en América Latina. Obtenido de

<https://publications.iadb.org/es/publicacion/16278/los-de-afuera-patrones-cambiantes-deexclusion-en-america-latina-y-el-caribe>.

Moliner, G; A, Sanahuja y A, Benet. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*.: Publicacions de la Universitat Jaume I.

<http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes: comentario detallado del Marco de Acción de Dakar*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Informe de seguimiento la educación para todos*. <http://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2015/05/EPT2015.compressed.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). [Conferencia]: *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Cali, Colombia, 2019 [18]*. Cali, Colombia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa

Sampieri, H, R y Mendoza, T, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Cap. 4. Mc Graw Hill. Education.

Secretaria de educación de Bogotá. (2016). *Más de 13.000 alumnos con discapacidad estudian en colegios oficiales de Bogotá*.

<https://bogota.gov.co/servicios/empleo/mas-de-13000-alumnos-con-discapacidad-estudian-en-colegios-oficiales>

AUTOEVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DOCENTES EN LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Arian Fuentes Aparicio², Aída Marina Criollo Duque³ y Malena Katherine Vélez Quintero⁴

Página | 10

RESUMEN

Las prácticas inclusivas docentes se sustentan en múltiples y variadas estrategias metodológicas, partiendo de la autoevaluación para el logro eficiente de la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El trabajo que se presenta tiene como objetivo reconocer la importancia de la autoevaluación de las prácticas inclusivas docentes en la atención a estudiantes con NEE. Se desarrolla una investigación documental con una metodología cualitativa descriptiva, teniendo en cuenta un diseño flexible que considere el proceso investigativo en forma circular y en orden creciente de menor a mayor complejidad. Fueron utilizados diferentes métodos de investigación; del nivel teórico: método analítico – sintético; del nivel empírico: revisión documental y del nivel lógico de la investigación: método inductivo, cada uno de ellos con una funcionalidad diferente y particular durante el proceso investigativo. Se practicó el estudio de la teoría lo que permitió fundamentar teóricamente el objeto de la investigación, permitiendo así el cumplimiento de los objetivos planteados.

Palabras clave: autoevaluación, prácticas inclusivas, Necesidades Educativas Especiales

SELF-EVALUATION OF INCLUSIVE TEACHING PRACTICES FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT

Inclusive teaching practices are based on multiple and varied methodological strategies; these strategies are based on self-evaluation for the efficient achievement of caring for students with special educational needs (SEN). This work aims to recognize the importance of teaching practices self-evaluation when working with SEN students. This work combines document research with a qualitative descriptive methodology, taking into account a flexible design that considers the investigative process in circular form and increases order from minor to greater complexity. Different research methods were used for this paper; the theoretical level: analytical method - synthetic; the empirical level: documentary review and the logical level of research: inductive method, each with a different and particular functionality during the investigative process. The theory was applied allowing the fulfillment of the stated objectives.

Keywords: self-assessment, inclusive practices, Special Educational Needs

² fuentesarian2018@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2633-2244>

³ marina72ec@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9231-3052>

⁴ malenavelez77@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0287-7597>

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones educativas y en especial sus colectivos pedagógicos, se ven inmersos en un proceso de transformación para responder a las diversas necesidades educativas de los estudiantes. Enfrentando una sociedad heterogénea, los métodos y estilos de enseñanza tradicionales quedan lejos de la realidad social que asume cada docente en su quehacer pedagógico. Ante esta realidad se requiere de prácticas docentes que fomenten una pedagogía inclusiva.

Dando respuesta a las prácticas inclusivas docentes se puede afirmar que la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) constituye un reto para el Sistema Educativo Ecuatoriano, partiendo de la premisa de que todo individuo tiene derecho a recibir una educación orientada a desarrollar al máximo sus capacidades, que le permita construir y orientarse al logro de su proyecto de vida.

Al materializar este derecho se garantizan tres principios fundamentales: integridad, equidad y excelencia educativa. Estos principios contribuyen a una educación que asegure el aprendizaje y la participación de la población en edad escolar, brindando así las oportunidades y condiciones para atender la diversidad desde las prácticas inclusivas docentes, que se deben basar en la singularidad y el respeto.

Una guía importante para el docente, que puede contribuir a afrontar la diversidad de sus estudiantes en el aula, es la autoevaluación de su desempeño. La autoevaluación constituye un instrumento que le facilita a cada docente atender, respetar y valorar las distintas actitudes y ritmos de aprendizaje según las diferentes características de los educandos, así como rediseñar las estrategias que propicien una práctica pedagógica inclusiva en la atención a estudiantes con NEE.

En consonancia con las ideas expuestas anteriormente, se definen los siguientes objetivos, evidenciándose su cumplimiento a lo largo de todo el proceso investigativo:

OBJETIVOS

- Reconocer la importancia de la autoevaluación de las prácticas inclusivas docentes en la atención a estudiantes con NEE. Objetivos específicos:
- Fundamentar las prácticas inclusivas docentes.

- Fundamentar la autoevaluación de las prácticas inclusivas docentes en la atención a las NEE.
- Determinar el tipo de investigación y la metodología a emplear.
- Valorar los resultados obtenidos a partir del proceso investigativo desarrollado.

DESARROLLO

Prácticas inclusivas docentes

Existe una variedad de estudios relacionados con las prácticas inclusivas docentes en el aula regular o en las escuelas donde se interviene a la población que presenta discapacidad o alguna necesidad educativa ocasionada por trastornos de lenguaje, de aprendizaje o de la conducta.

Algunos autores insisten en la importancia de transformar la cultura institucional y el sistema de creencias del colectivo pedagógico lo que facilita atender la diversidad escolar. La funcionalidad de las escuelas inclusivas está determinada por docentes que se apropian de un saber inclusivo, saber hacer inclusivo y un querer hacer inclusivo ([López, 2012](#)).

Otros autores atribuyen gran valor a los colectivos educativos como generadores de estrategias y prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad. Demuestran su interés en la formación continua del profesorado al precisar que un profesor informado y capacitado puede contribuir de manera eficiente en los procesos de inclusión mediante una planificación adecuada, centrada en las NEE. (Covarrubias & Marín, 2015).

En la investigación presentada, se centra la atención en analizar la autoevaluación de prácticas inclusivas del profesorado en la atención a estudiantes con NEE. La acción educativa con esta población, en las aulas regulares, se produce en el marco de una estructura organizativa definida por la Ministerio de Educación del Ecuador.

En este sentido se puede afirmar que, en Ecuador, el Estado no se ha quedado atrás. A lo largo de los últimos años se han desarrollado diferentes reformas educativas que fortalecen el reconocimiento del derecho de todas las personas con discapacidad a ser escolarizadas dentro del sistema educativo ordinario siempre que sea posible. (Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI], 2021)

La autoevaluación de prácticas inclusivas docentes

Al analizar los postulados relacionados con la autoevaluación, los autores de la presente investigación consideran pertinente asumir dos variantes teóricas que la conforman, estas son:

Primera variante: se concibe la autoevaluación como un proceso instruccional que el docente puede emplear como una herramienta pedagógica. *Vamos a evaluar nuestro trabajo*, es una frase que se puede oír en el aula. Y es que un alto porcentaje de profesores de primaria, secundaria y universidad reconocen utilizar la autoevaluación como proceso instruccional (Noonan & Duncan, 2005).

Segunda variante: la autoevaluación arranca de las teorías de autorregulación. “Es el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido” (Zimmerman, 2000, pág. 14).

Aunque la diferencia entre estas dos variantes parece obvia, es habitual que se utilice una variante u otra pero rara vez se presentan de forma conjunta. Los profesores a veces tienen una visión superficial del valor pedagógico de la autoevaluación, considerándola un simple apoyo instruccional sin entender la importancia real que conlleva para el aprendizaje de los alumnos y medir la efectividad de sus acciones (Boud & Falchikov, 1989).

Precisamente la autoevaluación de las prácticas inclusivas docentes en la atención a las NEE tiene como principio esencial la valoración cualitativa, que implica la autocomprensión por parte del sujeto del proceso seguido, lo que posibilita aprender de los errores y aciertos. Entonces en este contexto se concibe la autoevaluación como un proceso autoreflexivo por parte del docente que se apoya en criterios preestablecidos.

Tipo de investigación y metodología empleada

En el trabajo desarrollado se asume una investigación documental, que aporta algunos métodos y técnicas de búsqueda, recolección y procesamiento de la información que se puede encontrar en la bibliografía consultada; pero que además permite la presentación de manera sistemática, coherente y suficientemente argumentada en el nuevo documento científico redactado como fruto del proceso investigativo desarrollado (Tancara, 1993).

Para su ejecución se empleó una metodología cualitativa descriptiva al considerar un diseño flexible, concibiendo el proceso investigativo en forma circular y en orden creciente de menor a mayor complejidad, facilitando información descriptiva y se refleja en el propio código lingüístico de las personas, ya sea en el plano oral o escrito, así como la conducta observable (Taylor & Bogdan, 2000).

Durante todo el proceso, los autores pudieron advertir y reconocer situaciones nuevas e inesperadas vinculadas al objeto de investigación a lo largo de todo el recorrido. Dadas las posibilidades que ofrece la perspectiva cualitativa, se previó el empleo de algunos métodos científicos permitiendo el cumplimiento de los objetivos planteados, entre los que se encuentran:

Método del nivel teórico:

Método analítico – sintético: permitió fundamentar teóricamente la investigación, mediante el cual se pudo llegar a la descomposición de los diferentes criterios sobre la autoevaluación de las prácticas inclusivas docentes.

Método del nivel empírico:

Revisión documental: se logró identificar a los autores que han dado su aporte en el plano de la teoría sobre autoevaluación de las prácticas inclusivas docentes en la atención a estudiantes con NEE. Contribuyó a la consolidación del criterio de varios autores, elaborando así los fundamentos teóricos de la investigación.

Método del nivel lógico de la investigación:

Método inductivo: contribuyó al análisis y al razonamiento, partiendo de casos particulares en la utilización de autoevaluación de las prácticas inclusivas docentes en la atención a estudiantes con NEE. Facilitó arribar a las conclusiones de la investigación, desde el estudio de la teoría y su importancia, demostrando así el cumplimiento de los objetivos planificados.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la consulta bibliográfica practicada durante la investigación, se constató que las prácticas inclusivas deben sustentarse en múltiples y variadas estrategias metodológicas, una evaluación y autoevaluación auténticas, así como el rol docente centrado en el acompañamiento, donde el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje. En este contexto, el aula se convierte en un espacio donde se concretan aprendizajes significativos que emergen de prácticas docentes inclusivas,

comprometidas e innovadoras ([Orozco & Morña, 2019](#)).

Las prácticas inclusivas intentan garantizar que las acciones pedagógicas que se desarrollan en los espacios educativos, permitan la promoción del aprendizaje y la inclusión de todos los estudiantes, partiendo de sus destrezas, competencias y potencialidades. Para alcanzar esta condición, el docente debe movilizar los recursos del centro y de la comunidad para mantener la participación y el aprendizaje activo de todos y todas sus estudiantes (Booth & Ainscow, 2015).

Implementar la autoevaluación de las prácticas inclusivas, no es solo una decisión pedagógica sin mayores repercusiones. Los docentes deben ser conscientes de que practicarla implica ir perfeccionando su quehacer pedagógico para el logro de sus objetivos y al mismo tiempo garantizar que los alumnos aprendan a autoevaluarse, es decir potenciar toda una serie de procesos metacognitivos: planificación, supervisión y evaluación (Winne & Hadwin, 1998).

En este sentido, la autoevaluación a las prácticas inclusivas se basan fundamentalmente en “la valoración cualitativa de la ejecución, esto es, proceso de aprendizaje y del producto final del mismo, valoración realizada a partir de unos criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el sujeto desea alcanzar” (Panadero, 2011, pág. 78).

Al analizar esta definición con detenimiento y reflexionando sobre lo que significa cada elemento de la misma, se asume que la autoevaluación es una valoración cualitativa. Esto implica que autoevaluarse no es una simple valoración cuantitativa o ponerse una calificación ya que no es una buena estrategia pedagógica pues no garantiza la reflexión sobre el trabajo realizado.

Desde la percepción de los autores y siguiendo el curso de la investigación, se asume que el docente al implementar la autoevaluación de las prácticas inclusivas en la atención a estudiantes con NEE debería emplearla como autorregulación de su desempeño, ejerciendo autocontrol sobre sus pensamientos y acciones.

Al referirse a las prácticas inclusivas en la atención a estudiantes con NEE, se debe destacar que, en Ecuador, estas se establecen y regulan desde la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Varios son los artículos que aluden de manera explícita a esta actividad, entre los que se encuentran:

En el artículo 47: anuncia que el Sistema Nacional de Educación en todas sus ofertas, servicios, programas, modalidades, sostenimientos, jornadas y niveles educativos garantizarán el acceso, aprendizaje, participación, permanencia, promoción, y culminación de estudios de las personas con NEE.

Artículo 47.1: precisa que el Sistema Nacional de Educación atenderá a cada persona de acuerdo a sus características individuales para garantizar el acceso, aprendizaje, participación, permanencia, promoción y culminación de la educación formal en todos sus sostenimientos sin discriminación.

Artículo 47.2: indica que para este proceso es necesario la participación de profesionales psicología educativa, clínica, pedagogía especializada en inclusión, psicopedagogía y otras carreras interdisciplinarias.

Artículo 47.3: le atribuye gran importancia a la existencia de al menos un docente de apoyo a la inclusión que brindará acompañamiento al resto de los integrantes del colectivo pedagógico.

Artículo 47.4: establece la existencia de una unidad especializada y técnicamente implementada por un equipo multidisciplinario con la finalidad de asesorar y acompañar a docentes, estudiantes y familias (LOEI, 2021).

CONCLUSIONES

- El estudio de la teoría practicado durante la investigación permitió corroborar que las prácticas inclusivas deben sustentarse en múltiples y variadas estrategias metodológicas.
- Algunos autores definen la autoevaluación desde dos perspectivas diferentes: como un proceso instruccional y desde la autorregulación del sujeto.
- En la investigación que se presenta se asume la autoevaluación desde la autorregulación del sujeto, permitiendo así la autoevaluación de las prácticas inclusivas docentes.
- En el contexto educativo ecuatoriano, las prácticas inclusivas docentes en la atención a estudiantes con NEE, se establecen desde la LOEI, evidenciándose esta actividad de manera explícita en diferentes artículos de ley.
- En el trabajo desarrollado se asume una investigación documental con una metodología cualitativa descriptiva, teniendo en cuenta un diseño flexible que considere el proceso investigativo en orden creciente de menor a mayor complejidad.

- Fueron utilizados diferentes métodos de investigación; del nivel teórico: método analítico – sintético; del nivel empírico: revisión documental y del nivel lógico de la investigación: método inductivo, cada uno con una funcionalidad diferente y particular durante el proceso investigativo.

- Mediante los resultados expuestos se constató la importancia de la autoevaluación de las prácticas inclusivas docentes en la atención a estudiantes con NEE, cumpliendo con los objetivos planteados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, Tony., y Ainscow, Mel. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los Centros Escolares*. Madrid, España: FUHEM. Recuperado de: <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Boud, D., y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549. doi: 10.1007/BF00138746
- Covarrubias Pizarro, Pedro., y Marín Uribe, Rigoberto. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-32. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), publicada en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417 de 31 de marzo de 2011 y sus reformas subsiguientes, 2021.
- López Melero, Miguel. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160. Recuperado de:
- <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Noonan, B., y Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 10(17), 1-8. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10vn=17>
- Orozco, Inmaculada y Moriña, Anabel. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. Recuperado de: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Panadero, E. (2011). Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: Evaluación de eficacia de guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas. (Trabajo para la obtención del título de Doctor), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10832>
- Tancar, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, No. 17. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008
- Taylor, S. y Bodgan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- Winne, P. H., y Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. In D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40)

EVALUACIÓN AL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN LENGUA DE SEÑAS MEXICANAS 2022 PARA LAS ESCUELAS NORMALES EN MÉXICO. NOCIONES BÁSICAS

Dr. Juan Carlos Rangel Romero⁵

Página | 15

RESUMEN

La formación de maestros dirigidos a atender a los grupos vulnerables en el país, orienta a que estos sean un grupo que tenga la capacidad de atender las barreras que se presenten en los procesos escolares. En atención a la necesidad de aperturar la comunicación con el alumnado sordo, es imprescindible que estos se desarrollen como maestros bilingües en el manejo de la lengua de señas mexicana. Sin embargo, se encuentra un problema, el programa de estudios carece de estar organizado y sistematizado en la progresión de metas y desempeños, lo que augura la nula concreción del perfil de egreso comunicativo y funcional. A través de una investigación cualitativa se analiza y aprecia el programa 2022. El objetivo general es el de valorar la propuesta lingüística. Se obtienen elementos básicos para la correcta articulación en correspondencia al programa de idioma extranjero de la Secretaría de Educación Pública, concluyendo que las escuelas normales deberán hacer ajustes a sus procesos formativos de manera interna para lograr la meta del profesorado que use este habla.

Palabras clave: Programa de alfabetización, proceso de aprendizaje, lenguaje simbólico

EVALUATION OF THE TRAINING PROGRAM IN MEXICAN SIGN LANGUAGE 2022 FOR NORMAL SCHOOLS IN MEXICO. THE BASIC NOTIONS

ABSTRACT

The training of teachers aimed at serving vulnerable groups in the country, guides them to be a group that has the capacity to address the barriers that arise in school processes. In response to the need to open up communication with deaf students, it is essential that they develop as bilingual teachers in the use of Mexican sign language. However a problem is found, the study program lacks to be organized and systematized in the progression of goals and performances, which predicts the null concretion of the communicative and functional graduate profile. Through qualitative research, the 2022 program is analyzed and appreciated. The general objective is to assess the linguistic proposal. Basic elements are obtained for the correct articulation in correspondence to the foreign language program of the Ministry of Public Education, concluding that normal schools must make adjustments to their training processes internally to achieve the goal of teachers who use this language.

Keywords: Literacy program, learning process, symbolic language

⁵ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado jrangel@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores para la atención a la diversidad atiende a los cambios en las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que se llevan a cabo en la nación. De esta amplia variedad de necesidades, resalta una que es la preparación de aquellos que serán los facilitadores en el acceso a la comunicación en los grupos vulnerables asociados a la discapacidad auditiva.

A partir del año 2005, quedó establecida en el Diario Oficial de la Federación (DOF), en la Ley General de las Personas con Discapacidad (LGPD), que la Lengua de Señas Mexicanas (LSM) es la lengua de la comunidad de los sordos, por lo que da pauta en el actuar y por tanto en el plano escolar, en reconocimiento de que el estudiantado aprenda tanto el español escrito como segunda lengua, así como las señas como primera de ellas.

Pero entonces surge un problema, el que se refiere a los programas de estudio y la meta de tener profesorado bilingüe en México. Como antecedentes existió el programa 2018, que fue el primero de ellos para atender las necesidades de profesionalización en esta área, el que como valoración, a través de una investigación interna de corte cualitativo se reconoció que era una propuesta ajustada y limitada a sus metas, las que establecían que en un periodo escolar se lograría el dominio de la lengua en su totalidad, sin establecer un proceso lingüístico claro que facilitara la comprensión de las formas, lo que quedó de manifiesto en sus resultados, Rangel y Mireles (2022).

Ante la contingencia de salud en el mundo en el año 2019 a 2022 por el virus agudo por coronavirus severo SARS-CoV-II (COVID-19), la necesaria implementación de ajustes a los programas formativos para atender a las situaciones emergentes derivadas de situaciones como la señalada, dirigió a reorientar los esfuerzos para ajustar los programas formativos, en los que en el año 2022 para el ciclo escolar 2022-2023, se implementa una nueva propuesta, que en su esencia debió considerar procesos formativos en la adquisición de una segunda lengua.

Ante la revisión del trayecto, es evidente que se carece de una idea clara acerca de los procesos

de formación de personas en una lengua ajena al español como lengua materna, por lo que se pronostica un marcado desfase en la propuesta y la meta de educadores bilingües.

Por lo que se llevó a cabo una investigación cualitativa acerca de la conformación curricular en la que se describen las características formativas propuestas para la preparación de profesores en la LSM. Derivando un objetivo general, el que corresponde a valorar la propuesta lingüística para la adquisición de una segunda lengua en la preparación del profesorado en la Licenciatura en Inclusión Educativa mexicana.

Para lo anterior el trabajo se desarrolla en tres bloques con objetivos específicos cada uno de ellos. El primero es identificar la propuesta de adquisición de una segunda lengua como referente para la construcción de un modelo instruccional en base a la Secretaría de Educación Pública (SEP). El segundo es identificar la propuesta formativa para licenciatura 2022 y por último, valorar la alternativa acorde a los ajustes requeridos.

El trabajo concluye con la idea de que cada escuela formadora de profesores deberá hacer ajustes necesarios para alcanzar la meta de formación de maestros bilingües, a través de proponer arreglos a su cátedra, ya que solo es posible considerarla para justificar la malla curricular escolar.

DESARROLLO

Formación en una segunda Lengua. ¿Qué hay que considerar?

Una característica del manejo de las lenguas es el hecho de ser capaces de comunicarnos. Desde la lingüística serán varios autores que se dirigen a explicar los procesos de adquisición de una segunda lengua. Desde Chomsky, citado por Caballero (2017), la interacción gramatical a través de la participación social es de suma importancia, ya que establece esa correspondencia entre el proceso de construcción. Para otros como Fernández (2019) citando a Krashen (1972), el desarrollo implica un proceso natural, consolidando una competencia comunicativa.

En el caso de los que ya tienen consolidada una lengua, la segunda debe llevarse entonces en un proceso consciente, a través de la corrección en las formas, permitiendo al alumnado alcanzar un conocimiento profundo de reglas y del uso lingüístico, que faciliten la expresión.

Por lo que desde la propuesta de la SEP (2011) para la educación básica en la adquisición del inglés, se ha considerado que el estudiantado desarrolle estrategias, , habilidades, actitudes y conocimientos que les faciliten participar en tales prácticas sociales, a través de cinco puntos muy claros, usar la lengua como medio de expresión, utilizarla para organizar el pensamiento y el discurso, emplearla para la interacción creativa, reconocerla como reguladora de conductas y reflexionar sobre ella en la construcción de intercambios lingüísticos y culturales (p. 166).

Y en esa organización, se aprecia una dosificación de aprendizajes esperados, los que dirigen por ciclos, los conocimientos a desarrollar en cada etapa (SEP, 2011, p. 178), los que en una seriación lógica e integral se dirige a campos semánticos con gradualidad en su uso, que se administran en la progresión y adquisición de la lengua especificando los ambientes sociales de aprendizaje, la actividad comunicativa, el nivel de dominio establecido en base a un Marco de Referencia Nacional y el Marco Común Europeo de Referencia de la Lenguas (MCER) , así como el aprendizaje esperado en cada uno de ellos, acompañándose para cada periodo con materiales de trabajo específico.

Por lo que, para considerar un programa formativo en la adquisición de una segunda lengua, implica entonces una serie amplia de condiciones que se deben articular en la progresión y gradualidad de acciones que se dirijan a tal fin, el que es el conocimiento y dominio de una segunda lengua.

El programa de Lengua de Señas Mexicanas. Nociones básicas 2022

El programa educativo para licenciatura 2022 para la licenciatura en Inclusión Educativa, forma parte de la estrategia nacional de modernización de las escuelas normales. En el trayecto formativo Lenguas, Lenguajes y Tecnologías Digitales, con una carga curricular de 4 horas, que asumen un 4.5 de los créditos totales.

Su planteamiento es que se compone de dos momentos formativos, durante el primer y segundo semestre del trayecto escolar.

Tiene como objetivo el *reconocer* la LSM como la lengua natural de las personas sordas (SEP, 2022, p. 6), pero en sí carece de iniciar el dominio de la segunda como tal. Para su estudio se ha establecido un trayecto inicial de tres bloques, los que se denominan como:

Bloque I. Historia de la comunidad sorda y la lengua de señas. Cuyo planteamiento será el de hacer estudio de la historia a nivel internacional, regional y local, con el objetivo de valorar la lengua. Iniciando el conocimiento de vocabulario básico de saludos y tiempo. Los contenidos establecidos serán: *Historia internacional y nacional de la comunidad sorda en los ámbitos médico, social y educativo y Dactilología, y los campos semánticos de Saludos y Tiempo.*

Bloque II. La Lengua de Señas Mexicanas, sus características y sus prácticas. Donde en el periodo octubre a noviembre, se tendrá la oportunidad de conocer y practicar la LSM en situaciones cotidianas, conociendo el alfabeto manual –que es el equivalente a hacer las letras del alfabeto español con las manos –, el manejo de clasificadores –que no se define lo que sean – y el uso del cuerpo como generador de expresiones, Los contenidos establecidos serán: *revisión de los conceptos de la comunicación, lengua y lenguaje y uso del vocabulario básico sugerido: números, personas, colores, escuela, casa, emociones, preguntas y alimentos.*

Bloque III. Situaciones comunicativas en LSM. En donde se expresa que se hará un análisis exhaustivo del vocabulario en LSM permitiéndose tener una comunicación fluida y natural que permita responder a las necesidades de los alumnos y alumnas de educación básica. Los contenidos establecidos serán: identifica los distintos *tipos de señas* que existen: *Formales, naturales y alfabetizadas, amplía su conocimiento sobre los diferentes clasificadores que se han documentado, y conozca cómo y cuándo utilizarlos según el mensaje que desea transmitir y definición de Significado y Significante.*

En las orientaciones para el curso se establece que se trabaje a partir de ver videos en los que el estudiantado comprenda la comunicación y a partir de ellos adquiera el vocabulario de uso común, investigando las señas que se usen en la comunidad. Organizando las actividades de enseñanza en análisis de proyectos, análisis de

casos, análisis de incidentes críticos y aula invertida.

Proponiendo en la evaluación la valoración del proceso de adquisición.

Logrando como dominio básico que:

El estudiantado normalista a través del curso Lengua de Señas Mexicana: nociones básicas potencializa las facultades para desarrollar estrategias favorecedoras para la inclusión y equidad del alumnado que presenta alguna condición que impida el uso de su expresión oral en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo mexicano. La y el docente en formación podrá ampliar sus habilidades comunicativas obteniendo un vocabulario y conocimiento de aspectos de gran valía en lo que respecta de la Lengua de Señas Mexicana como su cultura, clarificando su visión de la misma como un Sistema Alternativo de Comunicación el cual podrá desplegar favoreciendo en las y los alumnos que atiende en la adquisición y uso de diversos lenguajes que apoyen el logro de los aprendizajes (SEP, 2022, p. 9).

Ajustes requeridos a un programa de adquisición de la lengua de señas.

Es presente que un proceso de adquisición de una segunda lengua implica entonces la sistematización organizada de un proceso lingüístico sustentado en el desarrollo de competencias comunicativas.

El desarrollo de las competencias lingüísticas dirigidas desde un marco referencia implica una ruta clara, la que será señalada como dominio. Según el MCER (2002), un nivel C1 implica el dominio de comprender una variedad de discursos y textos con mensajes explícitos, los que en la LSM serán definidos como nivel de interpretación de la lengua. Esta condición será que tenga una comunicación fluida y espontánea sin tener que realizar demasiado esfuerzo, siendo

capaz de desarrollarse con soltura en cualquier situación social, laboral y por el campo, académica.

Por tanto, la enseñanza de la LSM implica tal como lo definen los programas de las lenguas orales, la progresión de contenidos y desarrollo temático de elementos que faciliten el manejo y adquisición de situaciones lingüísticas. Para lo anterior, la propuesta formativa debería abarcar los cuatro años de licenciatura en inicio, en el que se otorgue ese tiempo se ha definido como estudio de la historia y los elementos que componen la lengua, pero que deja el estudio en un nivel nada práctico de adquisición.

La lengua de señas en su noción básica está compuesta por un aproximado de 500 símbolos, (Diccionario de LSM, 2018), que son base de la comunicación inicial en esta lengua como tal, por lo que de manera básica el programa de licenciatura en propuesta debe estar dirigido a esta normalidad en comienzo y en ese tenor, el ajuste a acciones, secuencias, materiales de estudio para clase y la medición de niveles de dominio.

CONCLUSIÓN

Los cambios educativos del programa de LSM 2022 tienen en su fondo intenciones muy nobles hacia la formación de las personas sordas, pero carecen de organización que permitan aterrizar de manera objetiva la enseñanza. A través de esta evaluación se ha llegado al objetivo general, valorando el programa y contrastándolo con la propuesta de educación básica, en la que se rompe la articulación de la adquisición de una segunda lengua.

También se han alcanzado los objetivos específicos de cada apartado en la que queda de manifiesto que la adquisición de la LSM es poco probable, ya que se brinda mayor peso al estudio teórico de la historia que la compone y los elementos que la integran, por lo que de esta manera se observa un desajuste y un pronóstico de que el programa 2022 carecerá de resultados óptimos, por lo que cada escuela formadora deberá hacer ajustes al mismo en su interior, si la meta es tener en el país profesorado bilingüe.

BIBLIOGRAFÍA

- Caballero, M. (2017). Proceso de Adquisición de Segundas Lenguas. *Publicaciones didácticas*, 1, 731-734. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/235856064.pdf>
- DOF. (2005). *Ley General de las Personas con Dsicapacidad*. H. Congreso de la Unión. Obtenido de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgpd/LGPD_abro.pdf
- Europa, C. d. (2022). *Marco común europeo de referencia para las legnuas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Fernández, L. (2019). *Adquisicion de segundas lenguas*. Obtenido de <https://www.campuseduacion.com/blog/revista-digital-docente/adquisicion-de-segundas-lenguas/#:~:text=Por%20su%20parte%2C%20el%20aprendizaje,como%20la%20capacidad%20de%20expresarse>
- MÉXICO, C. (2018). *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana de CDMX*. Obtenido de https://pdh.cdmx.gob.mx/storage/app/media/banner/Dic_LSM%202.pdf
- Rangel Romero, J., y Mireles Alemán, P. (2022). Reestructura curricular para el programa educativo 2018. En Z. N. Cazares, *Inclusion en Educación* (págs. 401-426). Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/361825570_Inclusion_en_Educacion
- SEP. (2011). *Lengua Extranjera Ingles*. México.
- SEP. (2022). *Lengua de Señas Mexicana Nociones básicas*. México.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO, MÉXICO

Caso: Educación Superior

Sandra Luz Hernández Mendoza⁶, Edgar Olguín Guzmán⁷, Jorge Martín Hernández Mendoza⁸

RESUMEN

Hoy en día para cualquier institución educativa es importante hablar de la Evaluación Institucional, porque en los últimos años se le ha dado gran difusión en el ámbito educativo, esto a partir del surgimiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), por lo que la evaluación de las Instituciones de Educación Superior (IES) constituyen un mecanismo fundamental que ha sido impulsado por ámbitos gubernamentales e institucionales ya que están constituidas en torno a una evaluación institucional. En este trabajo de investigación se presenta un panorama general asociado a los procesos de acreditación a través de la Evaluación Institucional dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México, caso de estudio Educación Superior por lo que se mantiene una comunicación directa y acercamiento con docentes, alumnos, administrativos, responsables de programas educativos sobre los procesos y resultados de evaluación institucional dentro de la UAEH.

Palabras clave: Educación superior, evaluación, acreditación.

INSTITUTIONAL EVALUATION IN THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF THE STATE OF HIDALGO, MEXICO

Case: Higher Education

ABSTRACT

Today for any educational institution it is important to talk about Institutional Evaluation, because in recent years it has been widely disseminated in the educational field, this from the emergence of the National Institute for the Evaluation of Education in Mexico (INEE) Therefore, the evaluation of Higher Education Institutions (IES) constitutes a fundamental mechanism that has been promoted by governmental and institutional spheres since they are constituted around an institutional evaluation. In this research work, a general panorama associated with the accreditation processes is presented through the Institutional Evaluation within the Autonomous University of the State of Hidalgo (UAEH), Mexico, a case study of Higher Education, for which direct communication is maintained. and approach with teachers, students, administrators, responsible for educational programs on the processes and results of institutional evaluation within the UAEH.

Keywords: Higher education, evaluation, accreditation.

⁶ Profesor por asignatura de la Escuela Superior de Tizayuca. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. ORCID: 0000-0002-2022-3135, e-mail: sandrahm@uaeh.edu.mx

⁷ Profesor investigador de tiempo completo. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Área académica de Computación y Electrónica. ORCID: 0000-0002-9003-6511, e-mail: eolguin@uaeh.edu.mx

⁸ Profesor Investigador de la Escuela Superior de Tepejí del Río. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. ORCID: 0000-0002-9262-4712, e-mail: jorgemhdez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Para las instituciones de educación superior en México, existen una diversidad de experiencias de cómo han desarrollado los procesos de evaluación dentro de sus espacios áulicos, así como en la forma en que se han implementado los lineamientos, mecanismos e instrumentos para la evaluación institucional, por lo que actualmente se analizan y revisan algunos escenarios que describen los procesos dentro de los programas educativos de Instituciones de Educación Superior (IES), tal es el caso de la evaluación diagnóstica de Ingeniería Industrial en la Escuela Superior de Tepeji del Río y en la Licenciatura en Ciencias Computacionales del Instituto de Ciencias Básicas e Ingeniería ambas dependientes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (Trejo, 2014).

A partir de lo anterior, la evaluación institucional incorporada en la historia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se ha impulsado con miras a la mejora de la calidad educativa.

DESARROLLO

Evaluación institucional como proceso en las Instituciones de Educación Superior (IES)

En las IES, paulatinamente se ha incorporado un proceso que permite visualizar la forma y el alcance que los propósitos y funciones han alcanzado en escenarios actuales. Como menciona Antonieta Casanova (2002, p.41), la evaluación institucional es un “elemento primordial de perfeccionamiento de los centros escolares, al incorporarla a los procesos de todo tipo que se producen en ellos y ofrecer los datos suficientes y fiables para aplicar permanentemente las medidas que modifiquen o refuercen lo necesario”.

En el contexto educativo mexicano la evaluación institucional en la educación superior, principalmente se realiza con base a dos importantes procesos, la autoevaluación y la evaluación externa. Generalmente, en la primera son las propias instituciones las que determinan

sus mecanismos internos y en la segunda, organismos externos como los CIEES.

La autoevaluación se desarrolla considerando los propósitos institucionales e implica que los propios actores, que son responsables de los procesos académicos y administrativos, realicen una evaluación interna.

La evaluación externa, implica que instancias distintas y legitimadas por las autoridades educativas, de forma oficial y/o como una asociación civil, evalúen diversos elementos que constituyen a la institución educativa y determinen algún nivel de logros, con base en sus marcos de referencia valorativos.

Para Valenzuela, J. (2009 p.35) la evaluación de las escuelas parte siempre de la necesidad de evaluarse, ya sea por una disposición externa, o bien por la propia necesidad de quienes integran un proyecto escolar. De ahí que, este proceso se desarrolla en tres grandes etapas:

1. Planeación de los procesos de evaluación
2. Realización del proceso de evaluación (ejecución)
3. Presentación de los resultados de la evaluación

Cada etapa, a su vez de integra por particulares subetapas que robustecen el proceso global desarrollado por los evaluadores.

Por otro lado, Rivera (2006), considera relevante en una evaluación institucional realizar tanto una evaluación interna (autoevaluación) como una evaluación externa, considerando siete indicadores que a su juicio son:

1. Alumnado o estudiantes
2. Visión y misión de la institución
3. Personal docente y administrativo de la institución
4. Actividades y programas educativos
5. Reconocimientos institucionales
6. Trayectoria escolar
7. Egresados

Actores educativos y evaluación institucional

Teóricamente, distinguimos tres actores educativos importantes implicados en los

procesos de evaluación institucional: los evaluadores, los destinatarios e interesados.

El evaluador, es un actor muy importante, por su liderazgo en la ejecución de este, su vínculo con los destinatarios y beneficiarios de los mismos procesos, por su experiencia en otras instituciones. Los destinatarios son quienes leen el informe de evaluación y pueden utilizar de algún modo los hallazgos. Los interesados son quienes reciben el programa.

De esta forma, nos damos cuenta de que evaluadores, destinatarios e interesados se implican y se relacionan, además cada uno de estos actores educativos, dialogarán, participarán, mostrarán su descontento y aceptación de forma distinta, lo que hace que esta evaluación institucional sea un reto importante en las propias IES y en sus esquemas profesionales.

Díaz, W. & Culebro, J. (2006), a partir de su experiencia, en procesos de evaluación institucional, recuperan algunos significados que han experimentado algunos programas educativos de educación superior, sobre todo en las distintas implicaciones que los actores educativos han experimentado como:

- Durante el proceso de evaluación institucional es posible que exista un desplazamiento de los medios hacia los fines, esto es, que en ocasiones es más importante la acreditación y cumplir con las formalidades de esta.
- La evaluación institucional puede llegar a implicar una redefinición del papel que juegan las IES en la sociedad, mediante el uso de su imagen.

El caso de estudio: Educación Superior

El enfoque metodológico se relaciona con una vinculación muy estrecha entre los procesos que se estudian y la propia comprensión que hace quien realiza la investigación y la comprensión de esta.

En este sentido en esta investigación se considerará la metodología de estudio de caso, desde un enfoque comprensivo, toda vez que se profundizará en el análisis de las ideas, en torno a la evaluación institucional, de distintos actores educativos implicados, donde cada caso se investiga de su “contexto del mundo real”, y se recolectan varias fuentes de evidencia a fin de

elaborar una “imagen” tan detallada como sea posible.

Mediante el desarrollo de dicha metodología, se comprenderán las concepciones de estudiantes, egresados, docentes, administrativos y directivos en torno a la evaluación institucional en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México. Para analizar detenidamente el caso, se llevará a cabo la revisión general de documentos y archivos institucionales los cuales se integran dentro de una plataforma propia del organismo evaluador, así mismo se aplicarán entrevistas de forma específica a distintos actores educativos y de estos resultados se analizarán detalladamente las ideas que manifiesten y que permitirán comprender distintas concepciones sobre la apropiación, reflexión y críticas sobre la evaluación institucional, es decir “concepciones o miradas que reconozcan la complejidad de situaciones, contextos, factores y condiciones que intervienen en estos procesos” (Pérez, 2010, p. 19).

CONCLUSIONES

La evaluación institucional, es un ámbito de práctica e investigación en las instituciones, que cobra real importancia en distintos escenarios y que, actualmente, genera interés por investigadores, estudiantes y docentes que la analizan desde variadas perspectivas teóricas-metodológicas, en ocasiones tomando referentes vivenciales, algunas veces oficialistas, otros críticos o propositivos.

Respecto al análisis de experiencias institucionales sobre cómo se evalúan las IES mexicanas, han sido divergentes y variadas las formas y medios sobre cómo se ha implementado la evaluación institucional. A partir de esas experiencias, mecanismos y metodologías para intervenir en la mejora de diversos ámbitos, se plantean trabajos de investigación que proponen modelos de evaluación que son marcos de referencia particularizados en un caso y que constituyen un referente importante.

Lo expuesto en este trabajo permitió tener un panorama general de la investigación en proceso, misma que constituirá un aporte importante al campo de la investigación educativa, debido a que recuperará la mirada de actores centrales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: estudiantes, egresados, docentes,

administrativos y directivos en el contexto de las políticas educativas nacionales en materia de educación superior y las directrices universitarias, con relación a los procesos y resultados de la evaluación institucional, traducéndose así, en una contribución que podría abonar a la comprensión de temas institucionales e incluso a la toma de decisiones.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz, W. & Culebro, J. (2006). *Retos y dilemas del proceso de acreditación superior. Oportunidades para el desarrollo institucional*. En Rosario, V. M., Marúm E., Vargas R., Arroyo, J. y González V. (Coords.), *Acreditación y certificación de la educación superior*:

Experiencias, realidades y retos para las IES (pp. 101-108). México: Universidad de Guadalajara.

Trejo, R. (2014). *Evaluación y calidad en la educación superior. La pertinencia de los CIEES y su responsabilidad social* (Tesis de maestría Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperada de: <https://132.248.9.195/ptd2014/abril/0712021/Index.html>

Valenzuela, J. R. (2009). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas

Pérez, D. (2010). Elementos clave para la puesta en marcha de las reformas educativas". *Escribiendo Revista Pedagógica*, 7(16), 14-19.

Rivera, A. (2006). *Modelos para la evaluación de las escuelas*. En Rivera, A. & Rivera, L. (Comps.), *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas* (pp. 01-215). México: U.P.N.

INCIDENCIA DE LOS MEJORAMIENTOS EN LAS VIGENCIAS DE LAS ACREDITACIONES DE TRES PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Katherine Chávez Vieda⁹

RESUMEN

Al considerar que, los resultados de los procesos de acreditación de los programas curriculares refieren una respuesta acerca de su calidad y, que los procesos de evaluación interna y externa de los programas buscan su mejoramiento continuo, se evaluó la incidencia de los resultados de mejoramiento, reportados por tres programas curriculares de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) a través de sus procesos de evaluación, en la asignación de las vigencias de las acreditaciones que les fueron otorgadas entre 2006 y 2019.

Para el desarrollo de la investigación se adaptó el modelo de evaluación propuesto por Robert Stake, en el que, a partir de un análisis documental, se identificaron las intenciones, observaciones, normas y juicios a lo largo de los tres procesos de acreditación adelantados por cada programa. Luego, se analizó la relación entre los resultados de mejoramiento obtenidos por los programas evaluados y la temporalidad asignada en las acreditaciones otorgadas.

En particular, se encontró que no existen criterios claros en el proceso de acreditación colombiano que definan la asignación de las vigencias otorgadas y tampoco existe una relación evidente de cómo inciden los mejoramientos de los programas en los resultados de sus acreditaciones.

Palabras clave: mejoramiento, vigencias de acreditación, evaluación de incidencia

INCIDENCE OF IMPROVEMENTS IN THE ACCREDITATION PERIODS OF THREE UNDERGRADUATE PROGRAMS AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF COLOMBIA

ABSTRACT

Considering that the results of the accreditation processes of the curricular programs refer an answer about their quality and that the internal and external evaluation processes of the programs seek their continuous improvement, the incidence of the improvement results, reported by three curricular programs of the Universidad Nacional de Colombia (UNAL) through their evaluation processes, was evaluated in the assignment of the validity of the accreditations that were granted to them between 2006 and 2019.

For the development of the research, the evaluation model proposed by Robert Stake was adapted, in which, based on a documentary analysis, the intentions, observations, standards and judgments throughout the three accreditation processes carried out by each program were identified. Then, the relationship between the improvement results obtained by the evaluated programs and the time frame assigned in the accreditations granted was analyzed.

⁹ kchavezv@unal.edu.co

In particular, it was found that there are no clear criteria in the Colombian accreditation process that define the assignment of the periods of validity granted, nor is there an evident relationship of how the improvement of the programs affects the results of their accreditations.

Key words: improvement, accreditation periods, incidence evaluation.

INTRODUCCIÓN

La acreditación de alta calidad académica en Colombia, así como su renovación, es un reconocimiento que reciben las Instituciones de Educación Superior (IES) y sus programas académicos por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), luego de verificar el cumplimiento de su proyecto educativo, sus propósitos y sus objetivos. Las IES y los programas realizan el proceso de acreditación voluntariamente, realizando un ejercicio de autoevaluación, que se retroalimenta con un proceso de evaluación externa, realizado por un equipo de pares académicos, coordinado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013; Universidad Nacional de Colombia [UNAL], 2010).

Esta acreditación tiene vigencia temporal y es otorgada mediante una resolución del MEN, de acuerdo con la recomendación emitida por el CNA en la evaluación final o integral del proceso (MEN, 2013). Esta temporalidad es asignada de acuerdo con la escala vigente en el momento en el que se realiza la evaluación, la cual ha estado determinada por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) en periodos de 4, 6, 8 y 10 años.

Teniendo en cuenta que, para las universidades y para la sociedad, el indicador de éxito del proceso de acreditación de alta calidad se asocia normalmente a la cantidad de años de acreditación obtenidos al final del proceso de evaluación externa (Cancino & Schmal, 2014), es indispensable conocer cómo los mejoramientos de los programas inciden en la asignación de las vigencias recomendadas por el CNA. Para ello, como caso de estudio se evaluaron los procesos de acreditación por primera, segunda y tercera vez que adelantaron tres programas curriculares de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), entre 2006 y 2019, pertenecientes a una misma área de conocimiento y Facultad: i). Fonoaudiología, cuyas vigencias de acreditación han ascendido en cada proceso de evaluación adelantado (4, 6

y 8 años); ii) Fisioterapia y iii) Nutrición y dietética, cuyas vigencias de acreditación se han mantenido en el valor mínimo de la escala (4 años).

DESARROLLO

El marco de referencia de la investigación se consolidó a través de una descripción contextual y un análisis conceptual de la calidad y su aseguramiento en la educación superior colombiana, derivado de la aplicación de las regulaciones normativas emitidas desde la política pública nacional y desde la UNAL. Adicionalmente, se consultaron referentes de modelos de acreditación implementados en Iberoamérica, sus características y las temporalidades asignadas.

El diseño metodológico definido corresponde a un enfoque cualitativo, fundamentado en una perspectiva interpretativa, que buscó comprender las relaciones que existen en el conocimiento ya construido (Stake, 1995), teniendo en cuenta que los procesos a evaluar corresponden a hechos ya ocurridos. La investigación fue de tipo evaluativo, soportada en una adaptación del modelo propuesto por Robert Stake, el cual está “orientado a evaluar la naturaleza compleja y dinámica de los programas educativos, atendiendo sus diversos aspectos y componentes” (Correa, Puerta y Restrepo, 1996, p.113). En la adaptación del modelo (Figura 1) se determinaron los elementos a evaluar: *intenciones, observaciones, normas y juicios*, en el marco de los procesos de autoevaluación y acreditación de los programas y se tuvo en cuenta la distinción entre los *antecedentes, transacciones* y *logros* a través de los momentos evaluados en cada proceso adelantado por los programas; todo en coherencia de la contingencia lógica que se requiere en el modelo, y de los resultados derivados.

Para su aplicación, se definieron las categorías de análisis y las variables a evaluar, se realizó un

muestreo dirigido enfocado en los insumos documentales a analizar, se pidieron las autorizaciones correspondientes en la UNAL para realizar la investigación y se solicitó al CNA los insumos documentales que relacionaran los criterios de evaluación empleados para la asignación de las vigencias de acreditación. Posteriormente, la información de los 32 insumos documentales fue revisada de forma cronológica según como se hayan dado cada uno de los procesos de autoevaluación y acreditación, categorizada en el software NVivo® y comparada utilizando matrices de análisis documental en Microsoft Excel ®. El análisis documental se abordó desde la perspectiva de evaluación de los procesos de autoevaluación y de acreditación, más no en el marco de la evaluación de la calidad de los programas y sus contenidos curriculares.

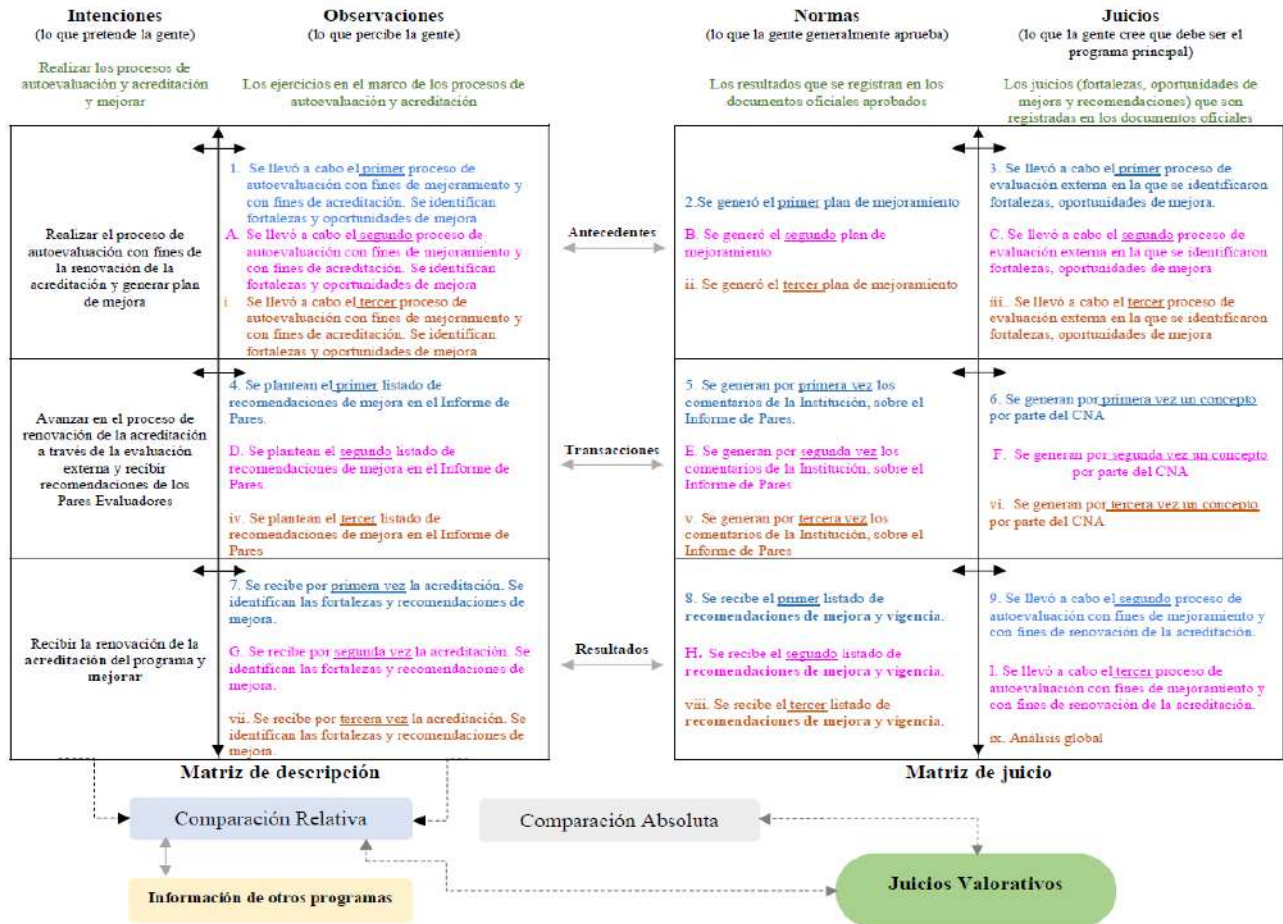
En el marco del análisis, se revisaron los factores evaluados por los programas en sus procesos de autoevaluación y los factores evaluados por los pares y el CNA en los ejercicios de acreditación. Aunque los modelos empleados en los tres procesos de autoevaluación y evaluación externa que realizaron los programas tenían diferencias en el número de factores y en la denominación de

algunos de ellos, los contenidos evaluados tenían una alta correspondencia, por lo permitió realizar una comparación entre los resultados derivados de los tres momentos de evaluación de cada programa.

Ahora bien, para identificar los mejoramientos logrados por cada programa evaluado en los diferentes procesos de evaluación, se relacionaron las siguientes variables por cada factor evaluado: *fortalezas, oportunidades de mejora, acciones de mejoramiento y mejoramientos alcanzados*. Mediante matrices de comparación, organizadas por procesos (primero, segundo y tercer proceso de autoevaluación y acreditación) se pusieron en diálogo, por cada variable, los segmentos derivados del análisis documental, dando así “voz” a los diferentes autores sobre su evaluación. Con los resultados obtenidos en cada matriz de comparación, fue posible identificar la coherencia entre la mayoría de los resultados de los ejercicios de evaluación interna y externa. Además, se evidenció la cercana similitud entre los resultados establecidos por los Pares evaluadores y, los registrados por el CNA en el concepto emitido y por el MEN en la resolución otorgada, en cada proceso.

Figura 1

Adaptación del modelo de Robert Stake a la evaluación de incidencia propuesta en la presente evaluación



Posteriormente, para verificar el cumplimiento de los mejoramientos planteados por cada programa, se propuso como medio de verificación una tabla de gradación del nivel de cumplimiento de dichos mejoramientos, tomando como referencia los resultados registrados en los procesos de evaluación posteriores. Adicionalmente, se consolidó la información cualitativa y cuantitativa de los resultados de la evaluación por factores realizada por cada equipo de pares, en cada proceso adelantado por los programas en referencia.

Como resultado del análisis se identificó que, para los tres programas, en cada proceso de evaluación adelantado, se registraron fortalezas y mejoramientos, que en su mayoría fueron reforzados por las afirmaciones del Equipo de Pares, del CNA y del MEN. Esta coherencia entre los registros fue fundamental para definir los resultados acerca del nivel de cumplimiento de los mejoramientos identificados en los procesos adelantados por cada programa, y para evidenciar mejoras en todos los factores evaluados, tanto del primer al segundo proceso

de acreditación, como del segundo al tercer proceso.

Sin embargo, es importante indicar que los mejoramientos reflejaron determinados alcances de acuerdo con la gobernabilidad que sobre ellos tenía el programa curricular en específico, incluso algunos avances o limitaciones se pudieron ver influenciados por las dinámicas institucionales y sus recursos. A pesar de dichas limitaciones, en ningún caso se evidenció una desatención a las oportunidades de mejoramiento propuestas, de tal suerte que en ningún informe de evaluación externa se indicó una falencia grave en relación con algún aspecto en particular que pusiera en riesgo la calidad de los programas.

Por otra parte, al contrastar estos resultados con las calificaciones otorgadas por los pares, se generó la inquietud de cómo interpretan los Pares evaluadores la gradación propuesta por el CNA para evaluar y calificar el cumplimiento de los Factores, pues no se evidencia una coherencia lógica de su evaluación a lo largo de los

diferentes procesos, aún y cuando algunos de los pares visitaron el programa más de una vez.

Una vez identificados los mejoramientos y las evaluaciones de los pares, se compararon estos resultados con las vigencias de las acreditaciones por programa y entre programas. De forma particular, se encontró que en los tres procesos de evaluación externa del programa de Fonoaudiología y del programa Nutrición y dietética, según la evaluación de cumplimiento de los factores, pasaron de tener factores con cumplimiento *Aceptable* en el primer proceso de acreditación, a todos los factores evaluados con cumple en *Alto grado* o *Plenamente* en el tercer proceso; sin embargo, las vigencias de acreditación otorgadas al programa de Fonoaudiología aumentaron de forma progresiva (4, 6 y 8 años), mientras que el programa de Nutrición recibió en los tres procesos vigencias de 4 años. En contraste, para el programa de Fisioterapia en los tres procesos los factores fueron evaluados con cumple en *Alto grado* o *Plenamente*, obteniendo vigencias de acreditación de 4 años. Ante ello, no se identificó cómo los resultados de mejoramiento evidenciados ni las evaluaciones de los pares han incidido en la vigencia de la acreditación recomendada por el CNA.

Lo anterior, guarda sentido con lo encontrado al analizar los documentos de los acuerdos y disposiciones del CESU y el CNA, en el marco de los procesos de acreditación de programas, los cuales tienen la intención de conceptualizar diferentes aspectos asociados al proceso, definir las diferentes etapas y los actores participantes, así como establecer la estructura y los lineamientos para implementar los procesos de acreditación en las IES del país. Sin embargo, en ninguno de los documentos se definen los criterios utilizados por el CNA para definir y asignar la temporalidad de las acreditaciones en el marco de la evaluación integral.

Ante ello, no fue posible determinar cuáles han sido los criterios empleados por el CNA en la evaluación final o integral para asignar las vigencias de acreditación, debido a que, según lo evaluado, no guardan una relación respecto a los resultados sobre el cumplimiento de los factores establecidos en las evaluaciones externas – evidenciándose que no hay precisión en qué significa cada una de las gradaciones establecidas por el CNA-, ni tampoco se evidencia una relación con los mejoramientos

demostrados por los programas en sus diferentes procesos de evaluación.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación evaluativa realizada permitieron concluir que, en los informes de autoevaluación los programas registraron sus fortalezas y mejoramientos alcanzados, así como sus oportunidades de mejora, los cuales fueron ratificados por los Pares Evaluadores en los procesos de evaluación externa, y revalidados por el CNA y el MEN en el concepto y la resolución de acreditación emitida, respectivamente. Sin embargo, una vez aplicado el modelo de evaluación adaptado del modelo de Robert Stake, a través de un análisis documental y un análisis comparativo, empleando una escala de gradación del nivel de cumplimiento de los mejoramientos e integrando los resultados de las evaluaciones definidas por los pares evaluadores en los diferentes procesos, se identificó que no existen unos criterios claros en el proceso de acreditación que definan la asignación de las vigencias y tampoco existe una relación evidente de cómo inciden los mejoramientos de los programas en los resultados de sus acreditaciones. A partir de los resultados obtenidos, surgieron diferentes recomendaciones para los programas curriculares, la Universidad Nacional de Colombia y el Consejo Nacional de Acreditación.

BIBLIOGRAFÍA

- Cancino, V., & Schmal, R. (2014). Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado? *Estudios pedagógicos*.
- CESU. (01 de Diciembre de 2006). *Consejo Nacional de Educación Superior*. Obtenido de <http://sancionatorios.mineducacion.gov.co/files/Acuerdo022006.pdf>
- CESU. (03 de Febrero de 2010). *Acuerdo 01 del 3 de febrero de 2010*. Obtenido de <https://rita.udistrital.edu.co/cafi/images/docs/DocumentosNuevos26-10->

2019/NormasGeneralesDeEducacionSuperior/CESU/Acuerdo__01_2010.pdf

CESU. (02 de Julio de 2020). *Acuerdo 02 de 2020 - Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-399567_recurso_1.pdf

CONEAU, C. N. (Agosto de 2020). *Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Obtenido de <http://www.aneaes.gov.py/v2/application/files/6115/9673/5333/OEISistemasNacionalesAseguramientoIberoamerica.pdf>

Correa, S., Puerta, A., & Restrepo, B. (1996). *Investigación evaluativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

MEN. (2013). *Estado del arte del sistema nacional de Acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad*. Bogotá: MEN.

Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

UNAL, U. N. (Octubre de 2010). *Guía de Autoevaluación y seguimiento de la calidad - Programas de pregrado*. Obtenido de <http://www.pregrado.unal.edu.co/docs/acreditacion/general/guia2010.pdf>

LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

Darly Zúñiga Angulo¹⁰ y Ana Patricia León Urquijo¹¹

RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es presentar la autoevaluación que permite la identificación de las estrategias didácticas de enseñanza que utilizan los profesores de la Universidad del Pacífico. Para la realización de recolección de la información, se aplica diseño de investigación de triangulación concurrente donde simultáneamente se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos, se aplica encuestas estructuras a la muestra de 70 profesores. Se encuentra que un alto grupo utiliza estrategias didácticas variadas.

Palabras Clave: Autoevaluación, estrategias didácticas, enseñanza, educación superior.

¹⁰ Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad del Pacífico identidadafro@hotmail.com.

¹¹ Dra. En Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de las Américas y el Caribe. apleon12@gmail.com

THE SELF-ASSESSMENT OF THE TEACHING STRATEGIES OF THE PROFESSORS OF THE UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

ABSTRACT

The objective of this communication is to present the self-assessment that allows the identification of the teaching teaching strategies used by the professors of the Universidad del Pacífico. To carry out the information collection, a concurrent triangulation research design is applied where quantitative and qualitative data are simultaneously collected and analyzed, structured surveys are applied to the sample of 70 teachers. It is found that a high group uses varied didactic strategies.

Keywords: Self-assessment, teaching strategies, teaching, higher education.

INTRODUCCIÓN

La Universidad del Pacífico se crea de forma colectiva en la constituyente, en 1991 y con la Ley 70 en concordancia con el Artículo 55 transitorio de la Constitución de Colombia, el objetivo es que la Universidad se integre a la región con una visión a 20 años. Ubicada en el Distrito Especial Buenaventura. Se reconoce que la educación es la base de la sociedad y el medio con el cual se puede lograr su transformación de ahí la importancia de brindar una educación con calidad ya que cada vez son más las instituciones de educación superior de diferentes contextos educativos que se incorporan a la enseñanza a través de las estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes dentro de un modelo pedagógico institucional. Sin embargo, la comprensión teórica y la aplicación práctica de los mismos no es una tarea fácil y requiere de una buena comunicación de los profesores y estudiantes para lograr una formación adecuada.

El problema se evidencia porque la Universidad del Pacífico se encuentra en uno de los más bajos lugares de la educación superior en Colombia, Esta entidad del Estado es la llamada a la formación de la población de la Región Pacífica la cual tiene convergencia de los cuatro departamentos Cauca, Choco, Valle y Nariño, de ahí nace la necesidad de identificar cómo son las estrategias didácticas de enseñanza de los profesores para que generen aprendizajes dentro del modelo pedagógico integral.

Se encuentran estudios sobre las estrategias de enseñanza como los de Vera et al. (2019) en Ecuador, en la educación superior utilizan el enfoque sistémico por medio de las TIC y otras tecnologías. Concluyen que el proceso de enseñanza depende del individuo, de su responsabilidad y compromiso frente a la necesidad de adquirir conocimiento sin importar el nivel educativo al que pertenezca. En Chile Pérez et al. (2013), los estudiantes exitosos se caracterizan por poseer estrategias de

autorregulación y adoptar un enfoque profundo de aprendizaje. En tanto, León et al. (2014) las estrategias didácticas incluida en las tecnologías educativas de enseñanza se atañen con los métodos de aprendizaje del estudiante y, concretamente, con los procesos intelectuales involucrados en el aprendizaje. Pegalajar (2016), de la Universidad Católica de Murcia, España, en los resultados se encuentra que los estudiantes usan estrategias de planeación estratégica para el aprendizaje. Concluye que deben crearse ambientes de aprendizaje que faciliten la innovación y participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Paredes et al. (2017), de la Universidad del Zulia en Venezuela, concluyen que el aprendizaje-servicio y el enfoque por competencias son una oportunidad para la formación del hombre social y trascendental.

La contextualización teórica de las estrategias didácticas para la generación de aprendizaje en el modelo pedagógico integral en educación superior es vista como elemento para la actividad del profesor, la cual ofrece posibilidades y perspectivas de perfeccionar la práctica educativa. El profesor para transmitir conocimientos emplea estrategias direccionadas a lograr la comprensión de sus estudiantes. Las estrategias didácticas son “un grupo de operaciones que se programan y se colocan en marcha de manera sistemática para conseguir un determinado propósito” (Tobón et al., 2010), por el lado pedagógico determina que se trata de un “plan de trabajo que pone en marcha el profesor para lograr los aprendizajes” (p. 246).

El modelo pedagógico integral está compuesto por concepciones, prácticas, intenciones y saberes académicos que, comúnmente se hacen evidentes mediante los objetivos, la misión, la visión y los perfiles del estudiante (Cuentas et al., 2015), y los estudiantes en el proceso de enseñanza aprenden a conocerse e identificar el mundo y transformarlo, logran su adecuada autoformación en los diferentes escenarios y contextos donde participan logran manifestar el sentir, el pensar, el decir y el actuar (Bugdud et al., 2006). Además, es importante reconocer los tipos de aprendizaje que se propone pues a partir de esto, se pueden regularizar acciones pedagógicas que ayuden en la reflexión del quehacer educativo, de tal forma que los aprendizajes de los estudiantes respondan a los principios misionales de la universidad (León et al., 2014). Con esto lograr la calidad, que se requiere en la educación.

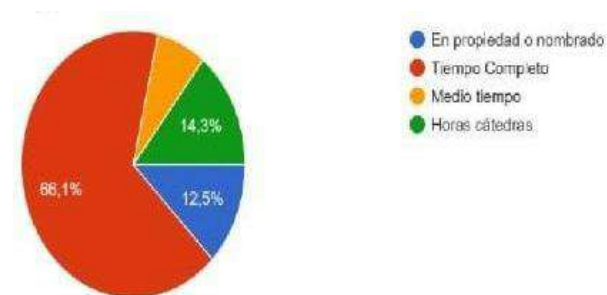
Para la realización de recolección de la información se aplica un diseño de investigación de triangulación concurrente porque se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos, se aplica encuestas estructuras a una muestra no probabilística (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018) de 70 profesores que voluntariamente participan. Se inicia con la identificación de los participantes, se utiliza el cuestionario de estrategias didácticas de enseñanza en la educación superior (León et al., 2014). Se procesa la información, se analiza, se discuten los resultados y se concluye.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez se aplica los instrumentos de recolección de la información, se realizar el procedimiento oportuno para el análisis de los mismos, la información que arroja permite especificar las estrategias didácticas que utilizan las profesores de la Universidad del Pacífico para el cumplimiento de la aplicación del modelo pedagógico institucional.

Para la recolección de la información los profesores solo 60 responden el nombre del programa en el que están escritos. Además, de ellos el 66,1% tiene contrato tiempo completo; el 14,3% son de horas cátedras; el 12,5% está en propiedad o nombramiento y el 7,1% esta con contrato medio tiempo (Figura 1).

Figura 1 modalidad contractual de los profesores de la Universidad del Pacífico



Estrategias didácticas de enseñanza

Los resultados que presentan son seis indicadores del cuestionario de estrategias didácticas de enseñanza en la educación superior que se aplica a profesores de la Universidad del Pacífico.

Las estrategias que más utiliza los profesores de

la Universidad del Pacífico para favorecer la atención de sus estudiantes es las preguntas intercaladas a lo largo del proceso de clase siempre lo hace el 80%, sin embargo, más de la mitad de ellos utilizan las otras siempre como de reflexión y comprensión, ilustraciones y experiencia pensamientos y reflexiones (Tabla 1). Estas estrategias ayudan a que los estudiantes tomen el hilo conductor de la temática a desarrollar y se concentren en las explicaciones y actividades de aprendizaje (León & Risco, 2018). Cuando el profesor logra la atención motiva hacia el interés y el aprendizaje de manera que los estudiantes comprenden la temática abordada y pregunta cuando tiene dudas o inquietudes.

Tabla 1
Estrategias para favorecer la atención de sus estudiantes. Inicio de la clase

	Siempre	A veces	Nunca
Formula preguntas intercaladas a lo largo del proceso de clase	80%	20%	0
Utiliza lecturas para estimular la atención, la reflexión y la comprensión.	66%	33%	1%
Presenta ilustraciones de conceptos, contenidos o ideas a través de fotografías, esquemas, medios gráficos o prototipos.	60%	39%	1%
Incorpora lo que los estudiantes dicen de sus experiencias, pensamientos y reflexiones.	64%	31%	5%

Para facilitar y fomentar la iniciativa crítica de los estudiantes, más de la mitad de los profesores a veces realizan estrategias como foros, mesas redondas, debates, ensayos y ponencias. Los que nunca las realizan oscilan entre el 7% y el 22% (Tabla 2). Es importante el fomento de estas actividades puesto que ayuda al desarrollo de la comunicación, del pensamiento lógico, a defender sus puntos de vista con argumentos y a ceder cuando las posiciones de otros son valederas (Retamal et al., 2020) todo ello con el fin del desarrollo integral en concordancia con el modelo pedagógico institucional.

Tabla 2
Para facilitar y fomentar la iniciativa crítica en sus estudiantes usted utiliza estrategias como:

	Siempre	A veces	Nunca
Foros.	17%	61%	22%
Mesas redondas.	23%	58%	19%
Debates.	32%	61%	7%
Ensayos.	20%	63%	17%
Ponencias.	26%	56%	18%

En cuanto a las estrategias para favorecer la investigación en equipo lo que más promueven los profesores siempre es el espíritu de reto para resolver situaciones problemáticas 65%, más de la mitad utilizan: comunicación, motivación hacia los procesos de investigación, comprensión y definición de las necesidades de la comunidad (Tabla 3). Muy pocos profesores no las utilizan. El fomento de la investigación en equipo en educación superior forma parte de la formación integral de los estudiantes porque la esencia de ella están producir conocimiento (León et al., 2019), puesto que para contribuir al desarrollo de la nación, los profesionales deben participar de innovaciones que surgen de la creación en equipo, con el intercambio de saberes y experiencias.

Tabla 3
Las estrategias utilizadas para favorecer la investigación en equipo de sus estudiantes son:

	Siempre	A veces	Nunca
La motivación hacia los procesos de investigación.	59%	38%	3%
Actividades que conlleven al equipo de estudiantes a la formulación de preguntas de investigación.	48%	48%	4%
Promover en sus estudiantes el espíritu de reto para resolver situaciones problemáticas.	65%	29%	6%
Acopio de información del entorno.	44%	54%	2%
Análisis del contexto.	36%	62%	2%
Indagación			
Indagación.			
Exploración.	41%	57%	2%
Comprensión.	58%	42%	0
Definición de necesidades de la comunidad.	54%	42%	4%
Plataforma digital de	34%	52%	14%

soporte.			
Comunicación.	60%	35%	5%

En tanto los profesores se preocupen por lograr llegar o incidir en la formación de los estudiantes con las diferentes estrategias didácticas que aplican para el proceso de enseñanza se va a generar una educación participativa donde el estudiante hace parte de su desarrollo (León et al., 2014), algunas universidades el personal entre administrativos, profesores y estudiantes asumen al modelo pedagógico como una propuesta teórica que contiene concepciones de enseñanza, prácticas y formación que se determina por la vinculación de la teoría y la práctica con las estrategia didácticas.

De ahí que en las actividades de desarrollo para el aprendizaje que utilizan los profesores con sus estudiantes siempre son las que motivan la búsqueda y cuestionamiento de conocimientos con el 64%. Y las que motivan la construcción de conocimientos el 64%. Además, el 62% motivan la búsqueda de conocimientos en lo cual está representado más la mitad de los encuestados (Tabla 4). Es de anotar que esto posibilita el desarrollo autónomo de los estudiantes, con la planificación de las diferentes estrategias que se empleen para la construcción del conocimiento.

Tabla 4
Actividades de desarrollo para el aprendizaje de sus estudiantes

	Siempre	A veces	Nunca
sistematización y organización de la información	57%	43%	0
Construcción de ensayos.	18%	65%	17%
Realización exposición de un tema.	47%	52%	1%
Realización de prácticas o laboratorios.	39%	34%	27%
Ejecución de un procedimiento después de observar un video.	34%	55%	11%
Desarrollo de actividades que motivan la búsqueda de conocimientos.	62%	38%	0
Desarrollo de actividades que motivan la búsqueda y cuestionamiento de	64%	36%	0

conocimientos.			
Desarrollo actividades que motivan la construcción de conocimientos.	de 64%	36%	0
Desarrollo actividades que motivan la expresión de criterios.	de 53%	45%	2%
Desarrollo actividades que motivan la expresión de valores.	de 56%	40%	4%

En la finalización del espacio académico los profesores a veces el 58% recapitulan el tema, el 57% realizan mapas mentales y el 56% realiza resúmenes. En tanto el 39% nunca realiza lecturas de relatoría (Tabla 5). Es importante que los estudiantes tomen el control en su proceso de aprendizaje, que sean conscientes de lo que hacen, comprendan los requerimientos de la tarea y respondan a ella adecuadamente; también que planifiquen y evalúen sus trabajos, y sea capaces de identificar sus aciertos y dificultades; que utilicen estrategias de estudio pertinentes a cada situación, valoren los logros, reconozca y corrija sus errores (León & Risco, 2018). Las estrategias son instrucciones que se programan de manera consciente para controlar una situación con eficacia. De ahí la necesidad que exista un compromiso real en e proceso de enseñanza.

En las actividades de finalización del espacio académico utilizan a veces las distintas estrategias,

Tabla 5
Actividades de finalización de su espacio académico

	Siempre	A veces	Nunca
Lecturas de relatorías.	14%	47%	39%
Resumen.	33%	56%	11%
Mapas mentales.	18%	57%	25%
Sustentación de resultados.	48%	48%	4%
Asignación de trabajo autónomo.	46%	49%	5%
Recapitulación del tema.	36%	58%	6%
Introspección.	20%	54%	26%

En las actividades de valoración el 67% de los profesores encuestados siempre realiza actividades de valoración de desempeño y los alcances de los logros del inicio y el 65% a veces determinan el alcance en la realización de actividades, además, el 62% siempre determina el alcance de la realización de actividades (Tabla 6). Para asumir la pedagogía los profesores o pedagogos tienen el reto de estudiar los nuevos escenarios y buscar medios para que el proceso educativo se desarrolle (Santos-Guerra, 2020). Y de paso lograr que los estudiantes logren ser profesionales competentes y competitivos.

Tabla 6

Actividades de valoración

Actividades de Valoración	de Siempre	A veces	Nunca
Determina el alcance en la realización de actividades.	62%	35%	3%
Valora el desempeño y el alcance de los logros de aprendizaje establecidos al inicio.	67%	32%	1%
Determina el impacto en la satisfacción con respecto a la enseñanza, orientación y actividades realizadas.	59%	35%	6%
Hace retroalimentación periódica para la identificación de avances y aspectos a mejorar.	57%	41%	2%
Propicia procesos de autoevaluación.	56%	36%	8%
Propicia procesos de coevaluación.	31%	54%	15%

CONCLUSIONES

Se concluye que lo que se propone como estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo al modelo pedagógico integral que propone la Universidad del Pacífico, se logra que algunos profesores promuevan actividades con las cuales se resuelvan problemas del contexto con competitividad y ética sin dejar de lado el ser, el conocer, el hacer, además de convivir.

La mirada de la situación de la Universidad del Pacífico de manera crítica, refleja que solo un grupo de profesores se preocupan por desarrollar sus espacios académicos acorde con el modelo pedagógico integral, los demás se concentran en que sus estudiantes asimilen contenidos disciplinares que no tienen mucha incidencia con los retos con los que se van a encontrar en sus entornos laborales, lo que lleva a plantear que, aunque existen muchas estrategias didácticas algunos profesores no hacen uso de estas, porque de hacerlo serían mejores los resultados del proceso de enseñanza, minimizando dificultades en la calidad de la formación que se refleja en el ranking de universidades.

De ahí que lo importante es reconocer que se debe hacer, para lograr llegar a todos los estudiantes, de manera que todos los profesores, directivos docentes asuman la responsabilidad de brindar una educación de calidad, conforme al significado del modelo pedagógico integral.

La utilización de diferentes estrategias didácticas permite que los profesores identifiquen cuales les permite mayor facilidad y flexibilidad a sus estudiantes en el proceso aprendizaje y a estos generarles el compromiso de apropiarse de su aprendizaje, ampliar sus conocimientos y la forma de aprender, con el propósito que propone la educación superior de la formación de personas para la vida, que empleen los conocimientos de la transformación del conocimiento de manera que impulsen el desarrollo de la región y del país de manera pertinente, idónea y ética. Algunos profesores están aplicado este principio, lo importante hoy es que los profesores de esta Universidad fijen como meta reconocer las diferentes estrategias didácticas e identifiquen con cuales lograr estimular el aprendizaje de sus estudiantes.

De las estrategias didácticas más utilizadas son las preguntas intercalas en el proceso de enseñanza con esta se busca indagar sobre los conocimientos que tengan los estudiantes y motivar el aprendizaje para el logro de competencias del saber, hacer y saber ser. Pero también es importante que los estudiantes sean reflexivos, que desarrollen la atención, la sensibilización, el compromiso entre otros. Pocos profesores fomentan los procesos de evaluación formativos porque poco tienen en cuenta autoevaluación y la coevaluación, que permite que los estudiantes se cuestionen y avancen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De ahí que se hacen necesario y urgente que la Universidad del Pacífico logre tener una planta de profesores profesionales capacitados para la generación al interior de ella las discusiones y preocupaciones que permitan fijar rutas que ayuden al proceso de enseñanza y aprendizaje, para que se logre sacarla del bajo nivel académico en el que se encuentra.

BIBLIOGRAFÍA

- Bugdud, A. T., Aguilar, N. Á. & Fernández, I. F. (2006). Un modelo pedagógico para la autotransformación integral del estudiante universitario. *Tendencias pedagógicas*, 11, 155-168.
- Cedeño, C., Davis, F., Corrales, J. & Torras, P. (2008). Una reflexión necesaria: posibilidad de la construcción de un modelo pedagógico en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 12(1), 123-134.
- Cuentas, H. & Vergara, G (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914-934.
- Hernández R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: *las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- León, A. P., Risco, E. & Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en Educación Superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 172(4), 123-144.
- León, A. P. & Risco, E. (2018). Estrategias didácticas de enseñanza en un modelo pedagógico centrado en el estudiante y enfoque curricular por competencias, en V. Ormeño. y M. Pacheco. *Nuevos escenarios y nuevos desafíos para la lectura y la escritura en la educación chilena*. Universidad de los Lagos.
- León U., A. P., García, Z. & Perdomo, W. (2019). Estrategias didácticas de la pedagogía praxeológica en los momentos de la clase, en J. A. Marín, G. Gómez, M. Ramos y Ma. N. Campos (Editores). *Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación en Educación*. (pp. 771-782). Editorial Dykinson, S. L.
- Paredes, I., Sansevero, E., Casanona, I. & Avila, M. (2017). Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior. *Revista Ciencias Sociales*, 33(84), 1-32
- Pegalajar-Palomino, M. (2016). Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 659-676.
- Pérez, Ma. V., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J. A. & Núñez, J. C. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea (Concepción)*, 508(2), 135-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622013000200010>
- Retamal, J., León, A. P. & Chávez, M. A. (2020). Estrategias didácticas de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico, en Serna, E. (Editor). *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*. Vol. II. (pp. 24-32). Instituto Antioqueño de Investigaciones.
- Santos-Guerra, M. A. (2020). *La escuela que aprende*. (6ª ed.). Morata.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P. & Fraile, A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación.

LA PROMESA DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD Y EQUIDAD

Marlo Leandro García Mateus¹², Josué Vladimir Ramírez Tarazona¹³

RESUMEN

Página |
36

Las políticas públicas en educación han tratado a lo largo de la historia disminuir las necesidades del ser humano en la sociedad. Para ello, la educación ha sido "la caja de Pandora" donde la esperanza de mitigar la pobreza, la desigualdad, la violencia, entre otros males que reducen las posibilidades de proyectos de vida sólidos para los menos favorecidos (algunos habitantes de zonas rurales y urbanas) tienen la certeza de que los currículos contextualizados transformaran las sociedades.

Por otra parte, uno de los componentes curriculares está determinando el éxito o fracaso de las propuestas educativas. Este responde el interrogante de ¿cómo y cuándo evaluar? Al respecto, este determina las posibilidades y limitaciones del sujeto en competencias específicas relacionadas con áreas del conocimiento.

Es de resaltar que la evaluación es un componente necesario para reconstruir en la marcha (no es pertinente al final del proceso) las propuestas pedagógicas, pero reconociendo la heterogeneidad del territorio y específicamente de las zonas rurales, donde algunas limitantes superan en la práctica lo acotado en la teoría.

Palabras claves: Políticas educativas, currículo, modelo pedagógico, evaluación

THE PROMISE OF A QUALITY EDUCATION AND EQUITY

ABSTRACT

Public policies in education have tried throughout history to reduce the needs of human beings in society. For this, education has been "Pandora's box" where the hope of mitigating poverty, inequality, violence, among other evils that reduce the possibilities of solid life projects for the less advantaged (some inhabitants of rural and urban areas) it has certain that contextualized curricula will transform societies.

On the other hand, one of the curricular components is determining the success or failure of educational proposals. It answers the question of how and when to evaluate? About that, This determines the possibilities and limitations of the subject in specific competences related to areas of knowledge.

It is noteworthy that evaluation is a necessary component to reconstruct on the fly (it is not relevant at the end of the process) the pedagogical proposals, but recognizing the heterogeneity of the territory and specifically of rural areas, where some limitations overcome in practice it limits it in theory.

Keywords: Educational policies, curriculum, pedagogical model, assessment

¹² Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), Colombia, marlo.garcia@utp.edu.co

¹³ Doctor en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), Colombia, vladimir.ramirez.tarazona@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las propuestas educativas han sido la “*pedra filosofal*” de políticas públicas de los gobiernos de turno en Latinoamérica, quienes se debaten entre las exigencias internacionales (Objetivos de Desarrollo Sostenible) y las preocupaciones internas. Al respecto, Colombia presenta algunas particularidades a lo largo del territorio que dificultan el desarrollo de competencias y evaluación equitativa de propuestas educativas, debido a que la pobreza y la violencia son puntos determinantes en el éxito o fracaso de algunas iniciativas radicadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

A partir de lo anterior, se hace necesario reflexionar en las condiciones del territorio rural colombiano relacionadas con las características, modelos pedagógicos y currículo, con el objetivo de revisar las propuestas de evaluaciones estandarizadas y la pertinencia de estas con las realidades emergentes de la ruralidad. Además, proponer algunos factores particulares para tener en cuenta en la construcción de criterios de evaluación interna y externa para las zonas rurales en Colombia que favorezcan la inclusión, equidad y la calidad educativa.

DESARROLLO

Las políticas públicas mundiales en educación persiguen tres objetivos en particular: “erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible” (ONU, 2015), en un plazo no mayor a 15 años (2030). Al respecto, esta última propuesta relacionada con el desarrollo sostenible será posible cuando se mitigue la pobreza que asecha a la población subdesarrollada o en vía de desarrollo. Por ejemplo, en Latinoamérica la pobreza entendida como “estado caracterizado por la carencia o ausencia de recursos suficientes para la satisfacción de las necesidades básicas” (Abril et al., 2019, p.209) continúa siendo recurrente por las condiciones sociales que lo determinan. Pero, esta forma de desigualdad permea factores relacionados con el desempleo, ingreso y pertinencia de los sistemas educativos, saneamiento básico, entre otras circunstancias que circulan en escenarios urbanos y rurales.

Con relación al contexto rural, la pobreza se caracteriza por “la carencia de recursos para

acceder al bienestar (...) importancia de la agricultura en su economía y una menor cobertura de servicios públicos y sociales” (Abril et al., 2019, p.218), lo cual deja entrever que la conceptualización a grandes rasgos de la pobreza rural queda relegada a factores superficiales, ya que son elementos que no sólo pertenecen al sector rural (excepto la agricultura como sistema de económico) sino que, además, son visibles en las zonas urbanas.

A partir de lo anterior, es conveniente reflexionar en torno a las categorías sobre las cuales se fundamenta el concepto y la práctica de las propuestas de políticas educativas para el sector rural en Colombia, debido a que la caracterización aún sigue siendo generar factores particulares y que determinan la vida en el campo, donde desde modelos pedagógico, currículo y evaluaciones estandarizadas han buscado homogenizar las realidades sociales en escenarios heterogéneos.

Ejemplo de lo anterior, es el afán de que la población rural ingrese “a la dinámica económica vigente en lugar de generarse las condiciones para que ésta produzca sus propios recursos y su auto sostenimiento, con base en el trabajo de la tierra” (Abril et al., 2019, p.219), debido a que las propuestas parten desde las esferas sociales representativas que se benefician directamente de las iniciativas porque reconocen y adaptan las realidades inmediatas y dejan de lado la visión de la minoría que requiere atención especial para realizar una inserción económica, cultural, política y educativa, progresiva, pertinente, sostenible y amigable con el medio ambiente que reconstruya las realidades de la población rural.

En primer lugar, las condiciones particulares del sector rural en Colombia hacen que este difiera de las características de los contextos urbanos. Por ejemplo, “los valores, pautas de comportamiento y creencias propias de la cultura tradicional, y el desarrollo de relaciones en un ámbito territorial restringido” (Lozano, 2012, p.118), configuran los espacios rurales como escenarios que se contraponen desde miradas tradicionalistas a la modernización y relaciones socioeconómicas.

Con relación a este último concepto, el habitante rural desarrolla la producción agrícola en la Unidad Agrícola Familiar (UAF), que tiene como finalidad mejorar las condiciones de vida de quienes trabajan. Esta actividad tiene como requisito que el trabajo que allí se desarrolla no

requiera mano de obra, sino que sea producto de los esfuerzos familiares. Al respecto, en algunas zonas rurales del país, este principio se cumple en gran medida, debido a que las parcelas suplen algunas necesidades del productor, pero no logran en su totalidad mitigar las obligaciones económicas de la familia.

A esto se le suma, que en la actualidad la producción agrícola presenta una carrera contra reloj con relación a la demanda, es decir, la sobrepoblación es mayor a la producción, originando que se utilicen recursos químicos, tecnológicos y humanos que incrementan el valor de la producción y disminuye las utilidades. Además, el campo para los jóvenes de la actualidad no es un espacio llamativo porque el trabajo es visto como castigo, debido a que no se ve reflejado en ganancias el esfuerzo que este requiere. Pese a ello, las instituciones educativas bajo la denominación de Concentraciones de Desarrollo rural (CDR) adelantan procesos pedagógicos con el propósito de despertar interés en la producción agrícola y sobre todo en la relación del medio con el habitante rural, pero no han sido suficientes dichos esfuerzos porque cada vez es más común que los jóvenes rurales migren a las ciudades y no tengan como proyecto de vida la permanencia o regreso profesionalizado a los espacios rurales, sumado a los procesos de agricultura emergente que contraponen las iniciativas medioambientales (aprovechamiento de los recursos naturales desmesuradamente-tala de árboles-minería-ganaría-plantaciones de plátano-derivados del narcotráfico).

Por tal razón, la educación rural en Colombia tiene por objetivo (a) contribuir en el paso del ser humano a la persona humana (capacidad de amar, entender y transformar la realidad del otro); (b) aplicar el concepto de descentralización en la construcción de una sociedad democrática autónoma, capaz integrar las iniciativas nacionales a los intereses regionales y locales; (c) acrecentar el desarrollo cognitivo, cívico, económico, cultural, político, psicológico, social, humano y ambiental, entre otros, a partir de un conocimiento estructural (conocer la realidad inmediata) y funcional (lo retos de la globalización).

En segundo lugar, los modelos pedagógicos rurales de mayor trascendencia hasta nuestros días en Colombia encontramos: (a) las escuelas radiofónicas de Sutatenza (1950-1960), la cual tenía por objetivo la alfabetización y educación

básica para la población rural; (b) Escuela Nueva fundamentada en la pedagogía activa, donde el estudiante es el centro del proceso educativo, además, la organización del gobierno escolar, uso de guías para los procesos de enseñanza e interacción entre la escuela y la comunidad, caracterizaron este modelo pedagógico rural; por otra parte, (c) las concentraciones de desarrollo rural (CDR), integró las apuestas educativas del estado con las iniciativas del sector privado o particular, mancomunando aún más la escuela con la comunidad, mediante formación técnica agropecuaria en la sede central y las subseces; (d) el Proyecto Educativo Rural (PER), recoge las iniciativas para el sector rural y establece dos fases de desarrollo, donde la primera comprendió los años 2001 al 2006. Posteriormente, la política pública de educación rural dan continuidad al proceso; (e) el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) favorece que jóvenes y adultos rurales culminen estudios de bachillerato, mediante el desarrollo de proyectos productivos y comunitarios de la mano de fundamentos matemáticos, tecnológicos, científicos y comunicativos, haciendo usos de guías de aprendizaje; (f) el modelo Posprimaria dio continuidad a la iniciativa de Escuela Nueva para jóvenes que desean culminar estudios de básica secundaria. La metodología que orienta este modelo se basa en el desarrollo de proyectos productivos que sirvieran en la construcción de conocimientos y sostenibilidad alimentaria y económica de las familias.

Posteriormente, a finales de la década de los 90, (g) el sistema educativo colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional (MEN), asume modelos educativos flexibles provenientes de países como Brasil (aceleración de aprendizajes), el cual estaba dirigido a jóvenes de primaria que estuvieran en extra edad; en México (telesecundaria) favoreció la población rural más apartada del país para cursar la educación secundaria por medio de programas educativos emitidos en televisión. Al respecto, este último puede considerarse el promotor de la iniciativa “*profe en tu casa*” que favoreció los procesos de enseñanza durante la pandemia. En otras zonas del país, además de esta propuesta ejecutada por los distintos entes territoriales, se sumó medios radiofónicos para impartir actividades escolares durante la emergencia sanitaria.

(h) El Servicio Educativo Rural (SER), es otra iniciativa pedagógica rural para que jóvenes y

adultos culminen los estudios correspondientes a la educación básica y media, mediante el apoyo constante de tutores, trabajo cooperativo y autónomo. En esta misma línea, el MEN adopta el modelo CAFAM, que, si bien obtuvo excelentes resultados en la educación para adultos, no estaba concebido específicamente para habitantes de zonas rurales como los mencionados anteriormente. Con relación a los procesos de formación técnicos y tecnológicos, el Estado se ha apoyado la propuesta curricular del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), con programas que atienden algunas necesidades laborales del momento.

Es de resaltar que, las políticas públicas en educación en Colombia están orientadas bajo expectativas de calidad, cobertura, pertinencia, equidad, eficiencia, desarrollo socioeconómico y cambio social. Para la consecución de estos objetivos, se debe clarificar en las propuesta educativas y curriculares “el tipo de sociedad por construir, las características de la persona por formar y los roles sociales que debe desempeñar, y el conocimiento por desarrollar y aplicar” (Lozano, 2012, p.135), favoreciendo la descentralización de contenidos, mediante la reflexión de las políticas educativas rurales que permitan una educación contextualizada con las necesidades locales, regionales y mundiales.

En tercer lugar, es de vital importancia reconocer el currículo como estructura que representa los intereses, necesidades y expectativas de una sociedad. Además, porque este contiene el elemento que convoca la presente reflexión ¿cómo y cuándo evaluar? Ya que el currículo debe trascender la definición conceptual histórica, donde este se concibe “como contenido” (Hoyos, S et al., 2004, p. 15), es decir, en algunos casos se toma como sinónimo de plan de estudios. En otras palabras, currículo y contenido tiene la misma significación.

Por ello, se hace necesario resignificar dicha postura, debido a que los contenidos tan solo es un parte de la estructuración de un diseño curricular. Esta definición debe intentar abarcar la complejidad de este con relación a la sistematización de los siguientes interrogantes: ¿Para que enseñar? ¿Qué enseñamos? ¿Cuándo, cómo y con qué enseñamos? y ¿cómo y cuándo evaluamos? con el objetivo de tener una mirada amplia de los diversos fundamentos curriculares que componen un currículo: (a) antropológico; (b) epistemológico; (c) psicológico; (d) filosófico; (e) sociológico; y (f) pedagógico.

En cuarto lugar, relacionado con el interrogante ¿cómo y cuándo evaluar? las políticas públicas en Colombia tienen promulgadas algunas leyes de evaluación institucional (Sistema de Evaluación para Estudiantes-SIEE) y externas (evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales). En el primer caso, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el decreto 1290 de 2009 faculta “a los Establecimientos Educativos para definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE-, siendo esta una tarea que exige estudio, reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad educativa” (MEN, 2009), donde esta debe ser coherente con las proyecciones pedagógicas (modelo), didácticas (¿cómo enseñar?) y conceptuales (¿qué enseñar?) para garantizar procesos de formación holísticos y pertinentes.

El SIEE institucional tiene como objetivo evaluar en tres aspectos: cognitivo, personal y social, con una escala de superior, alto, básico y bajo en todo el territorio del país. Estos componentes deben responder a necesidades particulares y generales. Por ejemplo, en el aspecto cognitivo debe promulgar porque los estudiantes aprendan lo estipulado en los lineamientos curriculares, estándares básicos, derechos básicos de aprendizaje, entre otros documentos de orden nacional. Sin embargo, esta propuesta debe revisarse en cuanto permite la inclusión de los alumnos a sistemas de participación democrática, académica y laboral a nivel regional, nacional y mundial, pero la misma metodología resulta excluyente, debido a la heterogeneidad del territorio y especialmente de las zonas rurales.

Por otra parte, las pruebas estandarizadas en Colombia son las encargadas de medir “las competencias que los estudiantes desarrollan en su tránsito por el sistema educativo colombiano” (MEN, 2022). Al respecto, se desarrollan diversas metodologías de evaluación para cada ciclo educativo. Por ejemplo, las pruebas Evaluar para Avanzar de 3 a 11 en instituciones públicas y privadas, rurales y urbanas de Colombia en las áreas de Matemáticas (3º a 11º), Lectura (3º a 9º), Lectura Crítica (10º-11º), Ciencias Naturales y Educación Ambiental (5º a 9º), Ciencias Naturales (10º y 11º), Pensamiento Ciudadano (5º a 9º), Sociales y Ciudadanas (10º y 11º), Inglés (9º a 11º) y Cuestionario auxiliar (3º a 11º), pruebas ICFES, T y T y Saber Pro que son

consecuentes con las asignaturas evaluadas desde primaria.

Con relación a las pruebas Saber 11^o, estas son diseñadas, aplicadas y evaluadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación (ICFES). Al respecto, este presenta el informe de los resultados del año 2021. En esta ocasión los resultados en zonas rurales no son prometedores en correspondencia a su contraparte urbana. A continuación, se relacionan las características generales de este proceso. El ICFES maneja dos calendarios (A-B). En el calendario A, ofician instituciones de carácter público o privada que desarrollan el calendario escolar (de febrero a

diciembre) estipulado por el MEN, mientras que el calendario B acoge instituciones cuya metodología inicia en el segundo semestre escolar (de septiembre a junio). Es de aclarar que en ambas modalidades las instituciones cumplen con 40 semanas escolares al año.

Para el año en mención, los estudiantes rurales evaluados correspondieron al 17% con un 83% del sector urbano. En este mismo año el ICFES realizó el comparativo con el periodo inmediatamente anterior- 2020 con el objetivo de revisar la incidencia de la pandemia en los resultados de las pruebas estandarizadas.

Figura 1

Sistematización de resultados examen Saber 11



Nota: *variación de resultados de la prueba estandarizada Saber 11 (2020-2021) en el calendario A-B en Colombia. Tomado de: <https://view.genial.ly/61fda1b2e940aa00121bafa4>*

Al respecto, es de resaltar que los resultados de los colegios calendario A disminuyeron o se mantuvieron iguales en comparación del calendario B que aumentaron o se mantuvieron igual. Esta categorización incluye toda la población: urbana, rural, grupos étnicos,

población migrante (98% provenientes de Venezuela), estudiantes con discapacidad, con alto porcentaje de participación relacionada con discapacidades intelectuales (55%) y psicosociales (13%).

Figura 2

Comparación de resultados Saber 11, calendario A y B



Tomado de: <https://view.genial.ly/61fda1b2e940aa00121bafa4>

A partir de la figura anterior, se puede evidenciar que las zonas rurales en el calendario A con relación al promedio nacional y a su contra parte urbana, mantiene tendencia a la baja. Por otra parte, las zonas rurales del calendario B tienden a superar el promedio nacional y los resultados urbanos. Es de resaltar que la ruralidad en Colombia presenta diversas condiciones. Por una parte, encontramos zonas rurales aledañas al casco urbano o a las periferias de las ciudades, mientras que existen zonas rurales dispersas que hacen referencia a aquellos contextos alejados en condiciones de difícil acceso. Posiblemente, estas zonas rurales del calendario B correspondan a colegio campestres donde las condiciones difieren de zonas rurales dispersas.

CONCLUSIÓN

En este último apartado, se recopilan las conclusiones y reflexiones en torno a las características, modelos pedagógicos y currículo que desarrollan en las zonas rurales, y como estos inciden en los resultados de pruebas

estandarizadas en los diferentes ciclos según estadística del ICFES. Así mismo, proponer algunos factores particulares para tener en cuenta en la construcción de criterios de evaluación interna y externa para las zonas rurales en Colombia que favorezcan la inclusión, equidad y la calidad educativa.

En primer lugar, es de reconocer que la ruralidad en Colombia presenta varias categorías relacionadas con la cercanía o lejanía de las cabeceras municipales o zonas limítrofes a las ciudades (población rural y rural dispersa). Esto incide en el desarrollo económico, político, cultural, ambiental y educativo por las condiciones de producción y relación del entorno con las demandas de la globalización. Este factor influye en los resultados de pruebas de estado, debido a que geográficamente aquellas con mayor cercanía a los Entes Territoriales Certificados (ETC), desarrollan prácticas educativas pertinentes y de calidad por los recursos con los que cuentan. Así, en las Pruebas Saber 11^o:

“los establecimientos rurales obtuvieron resultados por debajo del promedio nacional, y los urbanos, por encima. (...) aquellos establecimientos que pertenecen al sector oficial obtuvieron un promedio del puntaje 8 puntos por debajo del promedio nacional, y los no oficiales, más de 30 puntos por encima del promedio nacional”. (MEN, 2022)

Esto deja visionar, que las políticas educativas deben ser prácticas con las buenas intenciones que se plasman en los documentos, donde calidad no sea la utopía de los gobiernos de turno y la evaluación pase de ser un control estatal ha favorecer algunos de los objetivos de las evaluaciones estandarizadas como “proporcionar elementos al estudiante para la realización de su autoevaluación y el desarrollo de su proyecto de vida” (MEN, 2022), y no por el contrario limitar el desarrollo de los mismo mediante la limitante de profesionalizarse.

En segundo lugar, los resultados de los cuestionarios auxiliares demuestran que los currículos responden a la demanda de los referentes de calidad del MEN, pero no están contextualizados con las necesidades de algunas zonas rurales, donde “los estudiantes que sí tienen acceso a internet y aquellos que no, hay una diferencia de 34 puntos en el puntaje global” (MEN, 2022). Igualmente, la diferencia entre los que poseen dispositivos de cómputo y quienes no marcan las pruebas estándar.

Estas deben reconocer no solo en el cuestionario socioeconómico dichas diferencias, sino que las pruebas recojan la totalidad de la realidad del país y no se evalúe “a los peces con las habilidades del simio”. La equidad educativa debe trascender el discurso, ya que las pruebas estandarizadas están demostrando lo contrario. Se debe garantizar que los exámenes de Estado reconozcan las diferencias, mediante la interpretación de realidades que subyacen en diferentes territorios del país. Al estudiante rural se debe educar en la tecnología, en la innovación, en la investigación, en la resolución del conflicto, en el emprendimiento desde los saberes inmediatos para comprender la relación de estos con la globalización. De igual manera, los estudiantes urbanos deben reconocerse en las vivencias del campo, de tal manera que las pruebas no evalúen primordialmente lo cognitivo, y regularmente el componente personal y social.

En tercer lugar, las pruebas estandarizadas deben reflexionar en torno a los resultados no sólo en términos de control (instituciones que suben, disminuyen o mantienen su rendimiento), sino de posibilidades y mejoras de las propuestas educativas. Estas a su vez, deben evaluarse constantemente desde las directrices ministeriales, entes y comunidad educativa en aspectos como pertenecía y calidad, debido a que, en algunos casos, se trabaja con ideales que están a la vanguardia pero con herramientas en desuso o no corresponden a las necesidades (modelos, prácticas pedagógicas-curriculos descontextualizados).

Finamente, se recomienda revisar la correlación de los modelos pedagógicos flexible para las zonas rurales con el sistema de evaluación estandarizada. Surge la desazón si estas acuña las experiencias pedagógicas que los modelos desarrollan, ya que se abordan Proyecto Productivo Sostenibles como medio de producción y economía de las familias, pero no resulta clara la presencia de estas propuestas en las evaluaciones estándar.

Posiblemente, estas iniciativas de sistematización del éxito o fracaso del sistema educativo deben tomar un nuevo rumbo como en la pasada prueba de ingreso a la carrera docente-2022, donde se evaluó desde el contexto (casuística), desde las necesidades inmediatas al quehacer pedagógico, desde la praxis de la norma, y no desde supuestos. En ocasiones, la descontextualización y desconocimiento de las realidades favorece que evaluemos como “ilusos” la educación de Colombia, es decir, esperar buenos resultados, haciendo caso omiso a la realidad de un porcentaje alto de habitantes rurales.

BIBLIOGRAFÍA

Abril, N. G. P., & Celis, J. R. (2019). POBREZA. In A. B. Chiquito, E. R. Mayer, G. Llull, C. Pinardi, & L. B. Q. Côrtes (Eds.), *La pobreza en la prensa: Palabras clave en los diarios de Argentina, Brasil, Colombia y México* (pp. 209–224). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0kbt.27>

Lozano Flórez, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle* No 57. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2012/iss577/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (25 de septiembre de 2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Hoyos, S., Hoyos, P & Valle, H. (2004). *Currículo y planeación educativa: fundamentos,*

modelos, diseño y administración del currículo. Editorial Magisterio

Instituto Colombiano para la Evaluación-ICFES. (17 de febrero de 2022). *Informe de los resultados agregados Saber 11-2021*. <https://view.genial.ly/61fda1b2e940aa00121bafa4>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2 de septiembre del 2022). *Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes-SIEE*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397381:Sistema-Institucional-de-Evaluacion-de-los-Estudiantes-SIEE>

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y SUS POSIBILIDADES PARA DESARROLLAR PROCESOS DE EVALUACIÓN EN MATEMÁTICAS EN FUNCIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Juan David Sánchez Sánchez¹⁴, René Alejandro Londoño Cano¹⁵ y Carlos Mario Jaramillo López¹⁶

Página |
44

RESUMEN

La discusión pedagógica sobre la implicación de las tecnologías digitales en la educación matemática tiene hoy más cuestionamientos que respuestas, por tanto, hacer un acercamiento a cómo se viene desarrollando una evaluación mediada por estos medios tecnológicos puede permitir observar las posibilidades que estos recursos pueden brindar a una evaluación que ha sido tildada como anquilosada en prácticas tradicionales. En correspondencia con el objeto en estudio, este manuscrito presenta una revisión y análisis de la literatura sobre lo que aconteció con la evaluación en matemáticas en diferentes contextos escolares mediados por las tecnologías digitales, en medio de la pandemia por el covid-19. De esta manera y con el apoyo del software Atlas.ti.22 se buscó comprender cómo estos nuevos ecosistemas de comunicación e interacción pueden facilitar u obstaculizar el proceso educativo. Sin ser lo último, este análisis de la literatura resalta el fortalecimiento paulatino de evaluaciones de corte formativo, en espacios mediados por tecnologías digitales, en las que se evidencia en la evaluación la inclusión de lo cualitativo y en la que la valoración de los aprendizajes en matemáticas se viene constituyendo desde una dialéctica en la que participan tanto profesores como estudiantes.

Palabras Claves: *Evaluación, matemáticas, aprendizajes, evaluación formativa, evaluación cualitativa.*

DIGITAL TECHNOLOGIES AND THEIR POSSIBILITIES TO DEVELOP EVALUATION PROCESSES IN MATHEMATICS BASED ON LEARNING

ABSTRACT

The pedagogical discussion about the implication of digital technologies in mathematics education today has more questions than answers, therefore, making an approach to how an evaluation mediated by these technological means is being developed can allow us to observe the possibilities that these resources can offer to students. an evaluation that has been branded as stagnant in traditional practices. In correspondence with the object under study, this manuscript presents a review and analysis of the literature on what happened with the evaluation in mathematics in different school contexts mediated by digital technologies, in the midst of the covid-19 pandemic. In this way and with the support of the Atlas.ti.22 software, we sought to understand how these new ecosystems of communication and interaction can facilitate or hinder the educational process. Without being the last, this analysis of the literature highlights the gradual strengthening of formative evaluations, in spaces mediated by digital technologies, in which the inclusion of the qualitative is evident in the evaluation and in which the assessment of learning in Mathematics has been constituted from a dialectic in which both teachers and students participate.

Keywords: *Assessment, mathematics, learning, formative assessment, qualitative assessment.*

¹⁴ juan.sanchezs@udea.edu.co

¹⁵ rene.londono@udea.edu.co

¹⁶ carlos.jaramillo1@udea.edu.co

INTRODUCCIÓN

La inmersión ineludible de la educación matemática en contextos de virtualidad, generada en la pandemia por el covid-19, al parecer acentuaron algunos problemas que se tenían en la evaluación para los aprendizajes. Por ello, autores como Borba y Villareal (2005) indican que algunas prácticas evaluativas desarrolladas a través de las tecnologías digitales evidencian un anquilosamiento a experiencias que se dirigen a la promoción y calificación de los estudiantes. Asimismo, los procesos de evaluación sumativa en matemáticas, mediadas por las tecnologías digitales, pueden realzar el fraude académico en las pruebas y ello puede desembocar en implicaciones negativas en los aprendizajes de los estudiantes (Ortiz y Sánchez, 2020; Cabezas, 2020; Sánchez, 2020 y Reyes, Laberiano y Reyes 202).

De igual forma, pese a que las tecnologías digitales abren una gama de posibilidades para desarrollar una evaluación centrada en los procesos, Sánchez et al. (2021) aducen que el uso frecuente de cuestionarios de selección múltiple y pruebas escritas para recoger información sobre los saben los estudiantes parecen reafirmar en los contextos mediados por tecnologías digitales lo que advertía el Ministerio de Educación Nacional (1987) "(...) las prácticas evaluativas más generalizadas tienden a reducir la evaluación escolar a la asignación de notas y a la promoción con grave detrimento del enfoque integral, formativo, inherente al proceso educativo".

De hecho, el MEN (1998) insta a que la evaluación no solo debe ser interpretada como un proceso objetivo-cuantitativo, ya que es relevante incluir recursos de evaluación que apunten hacia valoraciones cualitativas. Además, respalda esta afirmación indicando que en el contexto evaluativo existen algunos fenómenos que son muy complejos de objetivar, como la comprensión y la inteligencia, aspecto que resalta la necesidad de una evaluación en matemáticas personalizada y cualitativa.

Este manuscrito presenta una revisión y análisis de la literatura frente a lo que diversos autores reportan sobre lo que aconteció con la evaluación en matemáticas en diferentes contextos escolares mediados por las tecnologías digitales, en medio de la pandemia por el covid-19. De esta manera, con el apoyo del software Atlas.ti.22 y sus múltiples herramientas para generar codificación y análisis de la información, se buscó comprender cómo estos nuevos ecosistemas de comunicación e interacción pueden facilitar u obstaculizar el proceso educativo, en medio de una situación de pandemia.

De allí que, como producto de esta revisión y análisis de información, se viene encontrando que algunas de las circunstancias problemáticas para la evaluación que se desarrolla a través de las tecnologías digitales les han abierto un espacio importante a las evaluaciones formativas (Ortiz y Sánchez, 2020; Pérez, 2021; Sánchez, 2020; Palmera y Hernández, 2021; Reyes et al., 2021). Asimismo, la falta de control de los docentes sobre lo que hacen los estudiantes con estos instrumentos de evaluación virtuales, viene potenciando una evaluación en matemáticas mediada por las tecnologías digitales (re)orientada al acompañamiento de los procesos y no a la calificación.

DESARROLLO

En relación con el objeto de investigación se ha desarrollado una revisión de literatura, apoyada en la teoría fundamentada, debido a que este enfoque metodológico requiere mantener un balance entre una recolección metódica de información, para lo cual se usó un instrumento denominado bitácora de búsqueda (tabla 1) y, una apertura del proceso de recolección de datos, para incorporar al proceso aquella información que va emergiendo del proceso de categorización inicial y que podía ayudar en la construcción de otros códigos que ampliaran el conocimiento del objeto de estudio (Strauss y Corbin, 2002). Además, el proceso de tratamiento de la información y el análisis de los datos ha sido mediado por el software Atlas.ti.9.

Tabla 1

Bitácora de búsqueda

Motor de búsqueda	Fecha de búsqueda	Ecuación	Número de Resultados recuperados	Número de Resultados relevantes	Resultados relevantes
Scopus	29/07/2021	(TITLE-ABS-KEY (assessment) AND TITLE-ABS-KEY (math) AND TITLE-ABS-KEY (pandemic))	7	2	1. The non-face-to-face assessment in basic mathematics in times of Covid: "we are prepared for this educational pandemic" 2. Comparing Paper and Tablet Modalities of Math Assessment for Multiplication and Addition

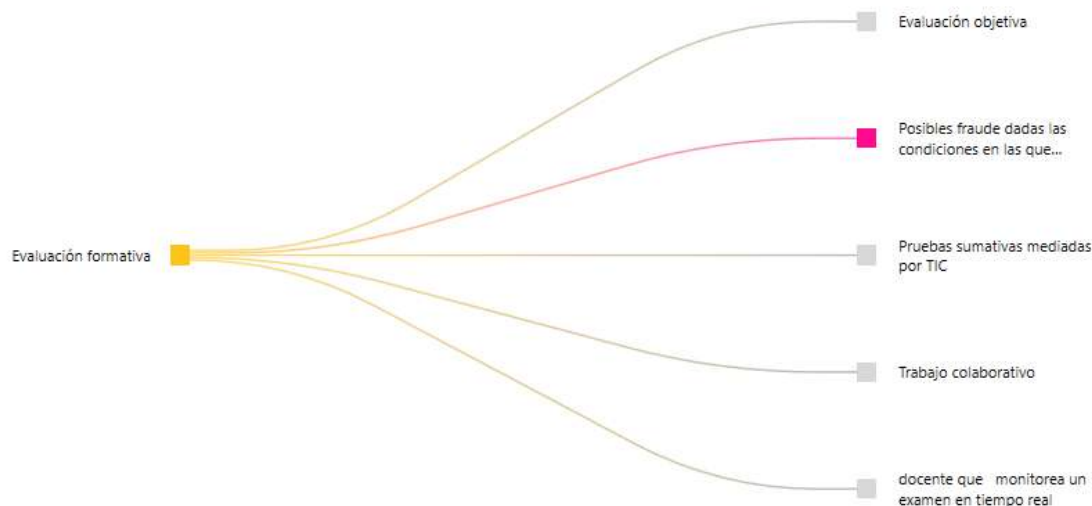
Nota: Fuente elaboración propia

Para el desarrollo de la investigación se contemplaron tres momentos: un primer momento relacionado con la búsqueda de información, en esta fase se usaron los motores de búsqueda de: Google Escolar, Scopus, ERIC y Science Direct, además, con el soporte de estos repositorios de información y con las palabras claves: "matemáticas", "math", "evaluación", "assessment", "pandemic" y "pandemia" y con los operadores booleanos: AND, NOT y las comillas ("") se optimizaron las ecuaciones de búsqueda con las que se filtraron los artículos y tesis relevantes.

Para el segundo momento se sistematizaron los datos en el software Atlas.ti.22 y se categorizaron los textos por medio de códigos abiertos, estas categorías iniciales emergieron de la lectura minuciosa de los documentos. Luego de esta etapa se desencadenó el tercer momento, la fase del análisis, aquí las categorías fueron la base para la creación de redes y diagramas de Sankey, estos elementos a su vez permitieron determinar algunos aprendizajes de lo que aconteció en una evaluación que se desarrolló en medio de la pandemia por el covid-19. A continuación, se presentan algunos de estos elementos.

Figura 1

Diagrama de Sankey sobre la evaluación formativa



Nota: elaboración propia en el software Atlas.ti.22.

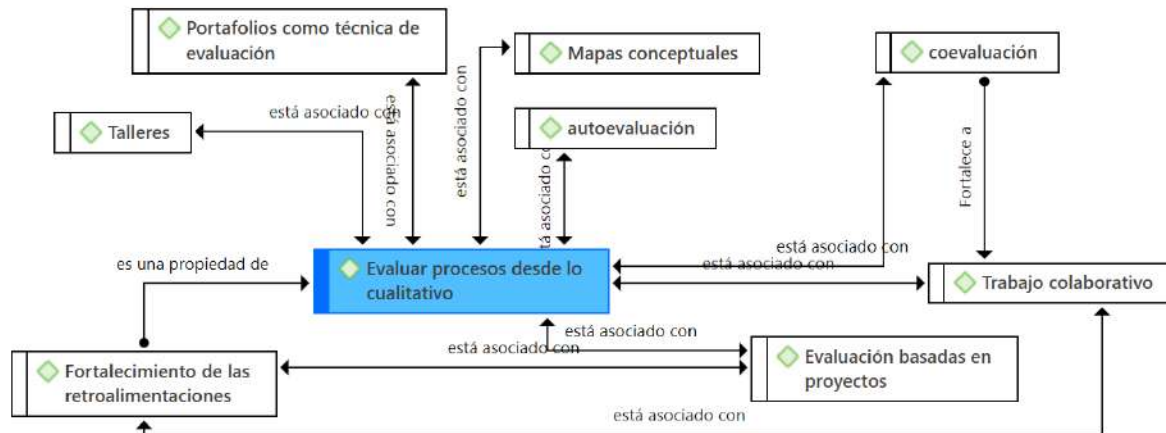
En este diagrama de Sankey (figura 1) se puede apreciar que la evaluación formativa, desarrollada a través de las tecnologías digitales, coocurre, es decir, aparece simultáneamente con las categorías denominadas: trabajo colaborativo, docente que monitorea un examen en tiempo real, posibles fraudes dadas las condiciones en las que se desarrolla la evaluación, pruebas sumativas mediadas por TIC y evaluación objetiva, de allí que como lo plantea Sánchez (2020) las herramientas tecnológicas que mejor funcionaron en los contextos mediados por recursos tecnológicos fueron aquellos que permitieron recabar información sobre los aprendizajes de los estudiantes y también aquellos medios de evaluación que posibilitaron una retroalimentación constante de lo que los estudiantes estaban asimilando. De igual manera,

estás pruebas formativas emergieron como respuesta a unas pruebas sumativas que mostraron que la evaluación debía superar su visión cuantificadora, para tonarse más cercana al acompañamiento de procesos.

Por otro lado, en la figura 2, se puede observar cómo diferentes técnicas y medios de evaluación que se usaron en medio de la pandemia resaltaron la necesidad de evaluar los procesos desde lo cualitativo, es así como en la red aparecen medios de evaluación como: la elaboración de los mapas conceptuales y el desarrollo de talleres. Así mismo, se fortalecen procesos de evaluación desde la elaboración de proyectos, rúbricas, también es de resaltar que se fortifican las técnicas de evaluación en las que el estudiante es más activo en su proceso de aprendizaje como la autoevaluación y la coevaluación.

Figura 2

Red de códigos para la evaluación cualitativa



Nota: fuente elaboración propia en el software Atlas.ti.22.

CONCLUSIONES

Del análisis de la literatura venimos encontrando que los contextos educativos mediados por las TIC, en medio de la pandemia, han acentuado la complejidad ya existente de la evaluación en matemáticas, ya que como lo aduce Borba (2021), la incursión acelerada en el uso de las tecnologías digitales ha sido un trampolín para que el asunto de la conectividad se encuentre en la discusión pedagógica sobre la promoción de la equidad o la inequidad en la escuela. Además, el posible acomodo del uso de las tecnologías a las prácticas ya conocidas en evaluación (Borba y Villareal, 2005) ha dejado al descubierto el problema presente en la educación matemática al confundirse en ocasiones el concepto de evaluación con la calificación.

No obstante, estas complejidades de una evaluación en matemáticas han posibilitado que

en los ambientes mediados por las tecnologías digitales se consolide en paralelo con una evaluación tradicional y cuantificadora, una perspectiva de evaluación formativa, centrada en el proceso, enfocada en una conversación y discusión con el estudiante. Este análisis de la literatura permitió visualizar un auge de medios de evaluación en matemáticas, distintos a los tradicionales, en los que las circunstancias de la pandemia abrieron el horizonte de una evaluación en función de acompañar los procesos de aprendizaje. De allí que se resalta de esta revisión y análisis de la literatura el fortalecimiento paulatino de evaluaciones de corte formativo, en espacios mediados por tecnologías digitales, en las que cabe evaluar aprendizajes desde lo cualitativo y en la que la evaluación se constituye desde una dialéctica en la que participan tanto profesores como estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas.

with-media or humans-with-non-living-things. *Educational Studies in Mathematics*, 1-16.

BIBLIOGRAFÍA

Borba , M., & Villareal , M. (2005). Humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking. USA: Springer.

Borba, M. (2021). The future of mathematics education since COVID-19: humans-

Cabezas , L. (Junio de 2020). Propuesta didáctica de matemáticas durante la pandemia del COVID-19. Tesis Maestría. Universidad de Almería

- Escudero, A. (2018). Redefinición (Borba & Villareal, 2005) de "aprendizaje en red" en la cuarta revolución industrial. *Apertura*, 10(1), 149-163. doi:<http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n1.1140>
- Ministerio de Educación Nacional. (1976). Decreto 1469 del 3 agosto.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Matemáticas lineamientos curriculares. (M. d. Nacional, Ed.) Bogotá: Creamos alternativas Soc. Ltda.
- Ortiz, J. & Sánchez, L. (2020). Educación en tiempos de incertidumbre. Una mirada a la actuación del docente de matemáticas. *Matemáticas, Educación y Sociedad*, 29-43.
- Palmera y Hernández. (2021). Ruta de evaluación formativa en la resignificación de las prácticas evaluativas de los docentes de básica primaria en tiempos de pandemia. (Tesis de maestría). Universidad de la Costa. Colombia. Barranquilla.
- Pérez, H. (2021). Enseñar y aprender matemáticas en tiempos de pandemia. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 8(16), 14-17.
- Reyes, W., Laberiano, A., & Reyes, D. (2021). The non-face-to-face assessment in basic mathematics in times of Covid: "we are prepared for this educational pandemic". EDUNINE. doi: DOI: 10.1109/EDUNINE51952.2021.9429124
- Sánchez, C. (2020). Herramientas tecnológicas en la enseñanza de las matemáticas durante la pandemia COVID-19. *Hamut'ay*, 46-57.
- Sánchez, J., Londoño, R. y Jaramillo, C. (2021). Legado de una evaluación en matemáticas mediada por las tecnologías digitales. Memorias Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía. Obtenido de: https://congresoip.com/memorias.php?opcion_eje=5
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

PROCESO DE DESPOJO CULTURAL

Sofía Parra Arboleda¹⁷

Página |
50

RESUMEN

La tierra de Abya Yala, creía en la espiritualidad de su gente y la riqueza que en ella se plasmaba, la cultura, valía mucho más que el oro, proceso que se tejió por muchos años para que esta tierra de fuego tuviera la tranquilidad y el equilibrio entre los seres humanos y la Madre Tierra. Para el siglo XV fue despojada por los españoles, de sus riquezas naturales y culturales, arrebatando la identidad de los pueblos, sometiéndolos usando el miedo como estrategia para que se “educaran” con la propuesta de pensamiento occidental, acciones que mostraban la importancia al capital que le daban estos nuevos pobladores y es desde esa época, que el proceso de despojo cultural se arraigó en Colombia. Campesinos, indígenas y afros, son las poblaciones que más han sufrido la pérdida no solo de tierras sino de identidad, y aun para el siglo XXI, los procesos educativos participan probablemente, en ese proceso de anular la culturalidad de los niños, niñas y jóvenes de las regiones, enseñando y avaluando sólo con lo establecido por el MEN.

Palabras claves: Abya Yala, despojo, capitalismo, homogenización, evaluación.

PROCESS OF CULTURAL DISPOSAL

ABSTRACT

The land of Abya Yala believed in the spirituality of its people and the wealth that was embodied in it, culture, was worth much more than gold, a process that was woven for many years so that this land of fire would have tranquility and peace. balance between human beings and Mother Earth. By the fifteenth century it was stripped by the Spanish of its natural and cultural wealth, snatching the identity of the peoples, subjecting them using fear as a strategy to "educate" themselves with the proposal of Western thought, actions that showed the importance of capital. that these new settlers gave him and it is from that time, that the process of cultural dispossession took root in Colombia. Peasants, indigenous and Afro-descendants are the populations that have suffered the most from the loss not only of land but of identity, and even for the 21st century, educational processes probably participate in this process of annulling the culturality of children and young people. of the regions, teaching and evaluating only with what is established by the MEN.

Keywords: Abya Yala, dispossession, capitalism, homogenization, evaluation.

¹⁷ Magíster en Pedagogía, Colombia, Huila, Pitalito 3128903760 / margaritaso.parra@umariana.edu.co

INTRODUCCIÓN

El proceso de colonización para la gran Abya Yala, fue el mecanismo para introducir el concepto capital y empezar a dar valor mercantil a las tierras sagradas de los ancestrales. Ver diferentes maneras para extraer de la naturaleza, las riquezas que ella posee y también poder someter a los pobladores de estas tierras a un nuevo orden social, cultural y religioso, proceso que se realiza imponiendo el miedo. Estas vivencias del siglo XV, prevalecen hasta la época postmoderna donde nuevos sistemas económicos imponen maquinarias y procesos de obediencia, hacia hacer creer que el desarrollo está presente en las urbes y en los mega proyectos encargados de saquear a la Madre Tierra.

Para que los sistemas económicos internacionales cumplan el objetivo de extractivismo y empobrecimiento, es necesario usar un sistema que permita delimitar el pensamiento libre y crítico de los ciudadanos, por ello muestran interés en el sistema educativo. Es desde ahí, donde se entrelazan intereses económicos, productivos y educativos, siendo posible homogenizar y alinear a los estudiantes, para que en un futuro sean los objetos útiles para sostener el sistema capital y mercantil.

Para un sistema que se preocupa solamente por el capital y su acumulación, es importante evaluar a sus futuros trabajadores, por eso impone las evaluaciones estandarizadas, que en la medida de lo posible se preocupan sólo por clasificar a los alumnos, olvidando y relegando el contexto de cada territorio, despojando a los estudiantes de su cultura e identidad. Ese tipo de evaluaciones empobrecen notablemente el sistema educativo y lo coloca en la posición visible de ser un útil fiel a interés neoliberales.

DESARROLLO

La historia de Abya Yala se fundamentaba en proteger la tierra, y como lo menciona Gonzáles (2010), la territorialidad hace referencia a la ancestralidad y no al valor capital de la tierra. Esta gran diferencia de conceptos hace que la llegada de los españoles, proclame no un descubrimiento sino un proceso de despojo de riqueza, cultura e identidad. Es en siglo XV, tiempo donde España se encontraba empobrecida económicamente, encuentran la

gran solución a esa problemática que presentaban, y vendría desde la tierra de fuego – Abya Yala. No solo encontraron oro, plata, piedras preciosas, frutas exóticas y personas, sino la manera de expandir el territorio español. Por ello se gesta en estas tierras un proceso de conquista, colonización o descubrimiento, que no fue más que un robo y un sometimiento violento a las nuevas reglas impuestas por estas nuevas gentes.

Es responsabilidad de estos nuevos pobladores que se empiece a hablar de desarrollo y de capital, dándole valor y dueños a las tierras, y despojando a los ancestrales de sus propios territorios, iniciando un proceso de esclavitud. La historia sigue demostrando que los indígenas, campesinos y afros, siguen dando una lucha para que las tierras arrebatadas para esa época, regresen a sus verdaderos dueños. Además de arrebatarse tierras, los españoles imponen desde la religión un modelo educativo basado en el eurocentrismo, sistema que anula visualizar la cultura de los ancestrales como parte importante del proceso de crecimiento personal y colectivo. Esa educación cambió la historia e hizo ver por muchos años que la invasión ejecutada por Cristóbal, fuera un hecho beneficioso para los indígenas, que les dio desarrollo y porque no decirlo, les impuso el idioma español. Se suplantó la verdadera historia de horror, violaciones, genocidios, barbarie, despojo por una historia romantizada desde sólo el punto de vista de los dueños de la corona española.

Después de 400 años de ese episodio violento ocurrido en las tierras sagradas de Abya Yala, aún sigue existiendo el yugo colonizador, marcado con nombres diferentes, pero prevalece el fin inicial que es despojar de derechos a los pobladores de regiones determinadas. Para el siglo XXI y desde el desagravio de Pinochet en Chile, el neoliberalismo, proceso propuesto para supuestamente alcanzar un mayor desarrollo económico y social, que junto al capitalismo se venden como el sistema mejor para alcanzar metas y de alguna manera igualar a la fuerza que posee Europa y otras regiones mal llamadas potencias mundiales. Pero es importante conocer la verdad oculta que tienen estos sistemas, los cuales tienen bien planeada la forma de cumplir los objetivos, y se relacionan más hacia el ataque a la naturaleza y sus recursos allí presentes, que enriquecen a un porcentaje mínimo de la población, realizando acumulación de capital y ello les brinde poder de dominio sobre los demás

(Navarro, 2019). La dominación la realizan usando la violencia y la coerción, con el ánimo de disciplinar, reprimir y eliminar cualquier amenaza que ataque la tranquilidad del nuevo orden social, que ha sido impuesto para que la población no se movilice en contra de este tipo de sistemas hegemónicos.

Estos sistemas por lo general, provienen de afuera – al igual que la invasión española -, con la inmediatez de extraer las riquezas naturales de Colombia, intercambiando un falso desarrollo por naturaleza. Colombia es un país que con el tiempo ha ido empobreciéndose debido a la dominación, sometimiento y alto índice de corrupción que en la actualidad existe. Decisiones como pertenecer a la OCDE, hacen de este país una nación ignorante y arrodillada a un sistema donde prevalece el extractivismo tanto de riqueza como de conocimiento. Siendo la OCDE un órgano de desarrollo económico, tiende lineamientos para diseñar y proponer un sistema educativo, donde la educación bancaria es su mejor ponencia. Y cabe resaltar lo que menciona Pardo (2012), los grupos hegemónicos como la OCDE determinan practicas colectivas para poder apropiarse de los recursos e incidir en la formas de vida de los pobladores. Se visualiza la clara intención con que el Plan Decenal busca parametrizar y homogenizar el sistema educativo, proponiendo políticas como los DBA, lineamientos curriculares y trabajo por competencias como la fórmula mágica para mejorar la calidad educativa en Colombia, siendo esto último una cortina de humo que permea la intención de enseñar para el trabajo, que para un futuro próximo sean los alumnos esas personas autómatas y acrílicas de la realidad de inequidad que vive la nación, esto le permite a las multinacionales adueñarse de los recursos naturales, humanos y tecnológicos.

Las multinacionales en cumplimiento de los objetivos capitalistas y mercantilistas se han apropiado del orden y diseño de la educación, proponiendo un sistema descontextualizado ajeno a las necesidades de alumnos, proponiendo currículos que despojan a los maestros de su autonomía y conocimientos, y estos a su vez por cumplir las órdenes de sus superiores, despojan fácilmente a los alumnos de su identidad y cultura, imponiendo contenidos y temas ajenos a las necesidades de las familias y las regiones, palabras que se fundamentan en Navarro (2013), quien escribe lo siguiente:

“Las políticas públicas de la educación cercan y controlan el trabajo y desempeño de los docentes a través de la imposición de una creciente estructura de procesos educativos y evaluativos que inducen a la homogenización y mecanización de la tarea educativa y cercenan la iniciativa pedagógica y la capacidad creativa de los maestros en el aula y la escuela” (p.77).

Es de esa manera que los procesos de innovación en educación quedan relegados, y se continua con las mismas formas y metodologías que se usaron hace mucho tiempo y que en la actualidad no motivan a los alumnos, convirtiendo las aulas de clase en pequeñas cárceles donde se coarta el pensamiento y se estandariza lo diferente.

En ese proceso de estandarización de la educación, prevalece el proceso evaluativo que para este sistema que propone la OCDE, no es más que el diseño de pruebas estandarizadas, que son elementos reduccionistas, empobrecedoras e insuficientes para llevar a cabo una evaluación integral donde se pueda visibilizar las habilidades, fortalezas y deficiencias de cada uno de los alumnos. Las empresas internacionales disponen la evaluación educativa al igual que el proceso que se lleva a cabo en una empresa o industria, que sirve para clasificar y seleccionar los productos defectuosos de los buenos. Lastimosamente esa práctica deficiente de evaluación hace parte de muchas instituciones educativas, donde cuantificar a los alumnos se ha convertido en la meta institucional.

La evaluación estandarizada es un proceso que despoja y anula la cultura y la realidad de los alumnos, coaccionando la creatividad de los maestros, siendo un proceso de recolonización hacia nuevas metas que cohiben el pensamiento diverso y reflexivo, para dar cumplimiento y paso a las políticas neoliberales. La educación es la manera, forma, método, para poner un alto en el camino a todo este proceso de expropiación cultural, despertar a las nuevas generaciones, mostrándoles la verdadera realidad y las intenciones enmascaradas del proceso desarrollista que quieren imponer, llevar a cabo una alfabetización de pensamiento crítico, creativo y reflexivo como lo hizo Freire en su época.

CONCLUSIÓN

Es de resaltar que la evaluación es pilar fundamental del proceso educativo, pero está siendo subvalorada, permitiéndole tener un posible objetivo, el de clasificar a los alumnos. La posible causa, es que se tiene en cuenta en mayor medida el aporte cognitivo académico de los estudiantes, dejando por fuera, las habilidades personales y humanas que hacen de los alumnos, seres únicos, especiales y diversos. Cuando el objetivo es solamente cuantificar los resultados, se inicia un proceso de despojo cultural e identitario, puesto que no se usa el contexto como herramienta para el diseño y desarrollo curricular.

La educación es un proceso político que permite cambiar y transformar, siempre y cuando los saberes y conocimientos surjan de la propiedad de los territorios, basados en la realidad social, cultural, económica, religiosa, en la cual están inmersos los alumnos, es de los territorios de donde se aprende y se puede fundamentar la identidad, generando pertenencia por lo propio. Si los maestros logran humanizar las escuelas para volver más sensibles a los alumnos, probablemente se tendrá generaciones de ciudadanos empáticos que serán capaces de ver y accionar por el otro en pro del benéfico colectivo. De quedarse este discurso en utopía, la OCDE y demás sistemas capitalistas seguirán mercantilizando la educación y despojando culturalmente a los actores del sistema educativo, aprovechando la homogenización de pensamiento para continuar ingresando la idea, que el desarrollo proviene de las grandes urbes y los megaproyectos, que el dinero es lo que importa y llegar a él por cualquier mecanismo vale la pena, reduciendo al ser humano a un simple objeto.

BIBLIOGRAFÍA

- Gonzales, Y. (2010). La territorialidad de los pueblos originarios: una historia de despojos y violaciones en el Abya Yala. *Pelotas*, VII (13/14), párr.
- Navarro, C. (2013). La reforma educativa: despojo y castigo constitucional al magisterio. *El cotidiano*, (179), 77-88.
- Pardo, N. G. (2012). Metáfora multimodal: representación mediática del despojo. *Forma y función*, 25(2), 39-61