Evaluación pedagógica para seres humanos diversos

John Jairo Idárraga Agudelo

Albeiro de Jesús Galeano

Alcides Rafael Montt Deulufeuth

Para optar el título de:

Especialista en Evaluación Pedagógica

Asesora:

Mg. Luz Estella Pulgarín Puerta

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Especialización en Evaluación Pedagógica

Centro Tutorial Medellín 2017

DEDICATORIA

Este proyecto pedagógico de investigación lo dedicamos a nuestros padres por habernos dado la vida pues nuestros éxitos también son sus éxitos.

A nuestras esposas quienes han apoyado desde siempre nuestro deseo de superación.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos muy especiales a la Institución Educativa Santa Elena por habernos facilitado el espacio y la documentación necesaria para adelantar este ejercicio investigativo y en especial a la profesora Luz Estela Pulgarín Puerta por el apoyo y la asesoría que siempre nos brindó.

BIOGRAFÍA DE LOS INVESTIGADORES

John Jairo Idárraga Agudelo

Profesional en Idiomas de la Universidad de Antioquia.

Especialista en Farmacodependencia de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Actualmente se desempeña como docente en la Institución Educativa Santa Elena en Medellín.

Albeiro de Jesús Galeano

Profesional en Idiomas de la Universidad de Antioquia

Actualmente se desempeña como docente en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas en Medellín.

Alcides Rafael Montt Deulufeuth

Licenciado en Educación y Ciencias Religiosas de La Universidad Pontificia Bolivariana.

Actualmente se desempeña como docente en la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar en Medellín.

Tabla de contenido

Dedicatoria

Agradecimientos

Biografía de los investigadores Pág.

Introducción……. 8

1. Título…… 10

2. Descripción del problema…….…... 11

2.1. Pregunta problematizadora …...……... 12

3. Escenario educativo……. 13

4. Justificación……. 18

4.1. Impacto social……... 18

5. Objetivos……..... 20

5.1. Objetivo general…….. 20

5.2. Objetivos específicos…… 20

6. Antecedentes…… 21

7. Fundamentación teórica……..... 43

7.1. Generalidades de la evaluación……. 43

7.2. Evaluación y desarrollo humano…….. 46

7.3. Evaluación del aprendizaje……... 50

7.4. Evaluación de la enseñanza…….. 59

8. Metodología……..... 67

8.1. Descripción del estudio…… 67

8.2. Procedimiento…… 68

8.2.1 Reflexión inicial…… 69

8.2.2. Planificación…….. 70

8.2.3. Reflexión final……... 71

8.3. Participantes…….. 71

8.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de información……. 72

8.4.1. Observación……..... 72

8.4.2. Entrevistas…… 72

8.4.3. Encuestas……. 73

8.4.4. Revisión de documentos institucionales……. 73

8.5. Análisis e interpretación de resultados…… 73

9. Plan de mejoramiento……. 82

10. Conclusiones……. 85

11. Componente ético……. 87

12. Recursos financieros……. 88

13. Cronograma……..... 89

14. Bibliografía y Cibergrafía…… 90

Pág.

Anexos…… 95

Anexo A. Formatos de instrumentos para la recolección de información, entrevistas……..... 95

Anexo B. Encuesta a estudiantes y docentes de la Institución Educativa Santa Elena…… 97

Anexo C. Propuesta Instrumentos de evaluación……. 100

Anexo D. Gráficas…… 107

Anexo E. Registro fotográfico..…… 114

Anexo F. Consentimiento informado para el desarrollo de la investigación…… 117

Anexo G. Constancia de socialización del Proyecto Pedagógico Investigativo ante el Consejo Académico de la Institución Educativa Santa Elena…… 119

INTRODUCCIÓN.

Hablar hoy de necesidades educativas especiales (NEE) es un reto en un país como Colombia en donde en muchas ocasiones somos clasistas y marcamos las diferencias en el trato con las demás personas. Este proyecto pedagógico investigativo (PPI) realizado en la Institución Educativa Santa Elena (IESE) es un desafío a nuestro quehacer docente pues busca llevar a cabo la transformación que queremos dar desde nuestras aulas de clase, constituyéndonos en generadores de paz.

Con este PPI se pretendió generar una evaluación pedagógica para la población diversa, acorde con sus propias posibilidades y necesidades específicas de aprendizaje integrada a las dinámicas institucionales , desde algunos aspectos y procesos diferenciadores formulados en los distintos avances del proyecto desde la pregunta, los objetivos, la fundamentación teórica, la metodología y por último la recolección de información, su análisis, interpretación de los resultados, conclusiones y recomendaciones a la IESE.

El proyecto se desarrolló teniendo presente tres categorías fundantes: la primera, una evaluación pedagógica, desde la que se pretende que a esta población se le evalué siempre de forma integral, no de la forma tradicional según el enfoque pedagógico conductista, que busca en la mayoría de casos resultados y no procesos de aprendizaje, basando la misma en el respeto de los distintos ritmos de aprendizaje y del respeto por las diferencias. Una segunda categoría es la humanista, que enfatiza toda su atención en el ser humano, sus derechos y su dignidad dando un trato justo y en igualdad de condiciones a ésta población, valorando sus habilidades, sus destrezas y sus desempeños en escenarios que a veces parecen ajenos para ellos. La última categoría se relaciona con la diversidad y

hace referencia al proceso de inclusión a que tienen derecho y que por mucho tiempo se le ha negado a la población con capacidades diferentes, excluyéndolos de los distintos escenarios educativos.

1. Título.

Evaluación pedagógica para seres humanos diversos.

2. Descripción del problema.

En la Institución Educativa Santa Elena existen formas y prácticas evaluativas que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, se observa que la evaluación se presenta como parte importante de la estructura del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en lo que se refiere a su aplicación según el decreto 1290 y la existencia de un Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIEE), donde se detallan de forma clara los alcances que debe tener el proceso evaluativo, planteado de forma justa, racional y en contexto.

En el SIEE se puede observar cómo la práctica evaluativa de los procesos de aprendizaje plantea en primer lugar una evaluación cualitativa, teniendo en cuenta los diferentes aspectos de la integralidad de la misma y la adquisición de unos desempeños y habilidades según los estándares del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En este mismo sentido, la práctica evaluativa no va más allá de la indagación por la veracidad o confirmación del aprendizaje del educando. Se trata de dar cuenta del proceso cognitivo del estudiante de manera real, a través de un objetivo de evaluación. El estudiante da cuenta de unos conocimientos mediante un instrumento de medición, al que se le asigna un número.

En todas estas prácticas evaluativas, está ausente la pregunta por ese otro que piensa, siente y percibe diferente. Es una realidad de nuestras instituciones educativas y a la que nos hemos negado, por diferentes razones, a hacerle frente.

Sin embargo, cabe resaltar la tarea de la maestra de apoyo Alejandra Gallego (años 2015-16), quien definió algunos lineamientos para la flexibilización curricular, con la propuesta de unos protocolos para la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva o dificultades en el aprendizaje, así como para la atención a estudiantes con discapacidad

mental psicosocial, en los que contemplaba a la población diversa de la institución. Propone en sus aportes que la evaluación sea un proceso y una fuente permanente de información mas no un producto final. Lo que ella sugiere en este caso, es que la evaluación no debe limitarse a una prueba realizada al final de cada período o la realización de pruebas parciales, sino que cada clase, cada actividad, cada pregunta, cada aporte, cada conversación sea un escenario en el que se haga un seguimiento del estudiante en su conjunto.

Además de esto, presentó un documento guía con estrategias pedagógicas que orientan la flexibilización curricular y conducen al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes NEE, así como una serie de recomendaciones para los planes de apoyo.

Cabe anotar que pese a los esfuerzos aislados de muchos docentes tanto como del Concejo Académico, aún no se cuenta con un programa real e institucionalizado que permita la atención a la población con capacidades diversas, no solo desde la evaluación sino también a partir de la flexibilización curricular correspondiente. Sumado a esto, en la actualidad no se cuenta con maestra de apoyo permanente que le dé continuidad al proceso iniciado por la profesional citada.

2.1 Pregunta problematizadora.

¿Cómo implementar una evaluación pedagógica desde un enfoque humanista, que permita la atención de la población estudiantil diversa?

3. Escenario educativo.

El presente Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) se lleva a cabo en la Institución Educativa Santa Elena ubicada en el Corregimiento de Santa Elena (zona rural) fuera del perímetro urbano, establecida por acuerdo número 9 de 1981. Su naturaleza es oficial de carácter mixto, perteneciente a la Comuna Centro Oriental y al Núcleo 925 con sede en el Barrio Buenos Aires del Municipio de Medellín. Desde el punto de vista legal, el recorrido que ha tenido la institución se puede recoger en las siguientes resoluciones que le han dado existencia y facultad para actuar como institución prestadora del servicio educativo:

- Resoluciones y Decretos de Aprobación de Estudios:
- Resolución N° 00735 de mayo 27 de 1975 funciona anexo al Liceo Departamental Barrio Enciso
- Resolución N° 9521 del 4 de noviembre de 1976 en la que se aprueba estudios por el año lectivo de 1976.
- Decreto N° 00380 del 10 de marzo de 1978, con el que se independiza del Liceo León de Greiff y funciona como Idem Santa Elena.
- Resolución 1542 del 14 de febrero de 1979, con la que aprueba estudios por el año 1979.
- Resolución 20313 de noviembre 13 de 1980, en la que se aprueban los estudios de los años 1980- 1981.
- Resolución 19915 de octubre 20 de 1982, donde se aprueban estudios para los años 1981-1983.
- Resolución 20210 del 10 de diciembre de 1984.
- Resolución N° 008965 del 21 de junio de 1994.
- Resolución N° 16268 del 27 de noviembre de 2002 con la que se crea la Institución Educativa Santa Elena y se fusiona con la escuela rural Santa Elena de la parte central.
- Resolución N° 033 del 21 de abril de 2003.

Esta institución tuvo sus orígenes en la creación de la Escuela de Varones y Niñas, que se hace realidad por ordenanza del 28 de noviembre de 1959 bajo el nombre de Escuela Santa Elena en la Finca Las Colonias, ubicada donde actualmente está la Casa de Gobierno del corregimiento. En 1973 se registran los primeros actos académicos y administrativos de la escuela, como actos cívicos, asignación de grupos y traslado de docentes. Esta sede será después la sección primaria de la institución y se conocerá como Centro Educativo Santa Elena.

De otro lado, el 3 de marzo de 1975, con el nombre de IDEM Santa Elena, el párroco Jorge Enrique Suárez inicia la inscripción y el comienzo de las clases, en un local de propiedad de la Acción Comunal y la parroquia, con 75 estudiantes. La primera promoción se gradúa en 1980.

En 1998 se comienza la construcción de una nueva planta física, inaugurada en 1999 bajo el gobierno del alcalde Juan Gómez Martínez, con el nombre de Liceo Santa Elena, en la que actualmente funciona la sección bachillerato, y en el año 2002 se fusiona con el Centro Educativo Santa Elena. La Institución Educativa está ubicada en el kilómetro 15 de la vía Santa Elena y cubre una población rural aproximada de 12.898 habitantes, distribuida en 11 veredas.

El propósito inicial de la fundación de la institución era precisamente cobijar las necesidades de una población rural con pocas oportunidades de acceso a la educación pública en bachillerato, puesto que solamente existían escuelas veredales que ofertaban educación primaria. Así, los pobladores del corregimiento se veían obligados a terminar sus estudios en la ciudad, lo que suponía un tortuoso viaje para los pocos que podían ir a estudiar, o comenzar a trabajar en actividades propias de la vida rural.

Con esa idea en mente, la institución recorre casi treinta años de labores educativas. Y, en el año 2004 comienza la Media Técnica con énfasis en educación agroambiental, informática y biotecnología, que posteriormente han tenido cambios en modalidades y convenios con el Politécnico Jaime Isaza Cadavid, el SENA y el Tecnológico de Antioquia, Actualmente, la institución cuenta con las modalidades de Operación de Eventos y Procesamiento de Frutas y Hortalizas con el SENA, y Diseño de Software con el Politécnico Jaime Isaza Cadavid.

Esta etapa de la historia de la institución no tuvo mayor impacto en la proyección institucional y en la continuidad de los procesos, debido, entre otras cosas, al permanente cambio de directivos en la institución, que llegó a tener 14 rectores desde 1975 a 2011, dando como resultado una evidente dificultad para estabilizar procesos y generar una cultura e identidad institucional que impactara positivamente en la planificación de la prestación del servicio educativo.

Para ese momento, era evidente la poca credibilidad con la que contaba la institución en el corregimiento, imagen que como era de esperarse surgía de dificultades internas de diversa índole: relaciones deterioradas entre docentes, estudiantes, directivos, padres y madres de familia con poca participación en las actividades institucionales; bajo rendimiento académico de los estudiantes; prácticas pedagógicas que no se reflexionaban y maestros y directivos con poco o ningún liderazgo en los procesos institucionales. Justamente, y como resultado máximo de tensión, bajo la dirección de supervisión educativa, se produjo el traslado del rector, los coordinadores y siete docentes que dejaron sumida la institución en un manto de total incertidumbre y desesperanza. Esta situación se logró contener medianamente gracias al nombramiento en encargo de un rector del sector; sin embargo, las fisuras estructurales seguían agrandándose.

Fue así como en el mes de abril de 2012, se dio la presencia de una rectora formada en la primera cohorte de Rectores Líderes Transformadores, e inspirada en sus principios inició verdaderas acciones de conocimiento, integración, sensibilización y empoderamiento en cada uno de los estamentos, potenciando el liderazgo innato hallado en cada uno de ellos.

Se inició con una matriz diagnóstica que visibilizó las dificultades por las que estaba pasando la institución y que no estaban siendo reflexionadas por la comunidad educativa. Esta labor se fue concretando cuando en el mes de agosto se propone la participación de la institución en el proceso de Líderes Siglo XXI de la Fundación Nutresa. De esta manera, se conformó el equipo de calidad, que comenzó a liderar y dinamizar procesos institucionales desde cada una de las gestiones, vinculando a la comunidad educativa en lo que fue el inicio de un proceso de cambio y renovación.

El solo hecho de que todos los estamentos de la institución estuvieran alineados en torno al reconocimiento de la importancia de participar en los procesos de calidad para poder llegar a un mejoramiento, fue altamente significativo ya que contemplar la posibilidad de hacer parte de ellos era algo impensable, pues se tenía el imaginario de que calidad era "solo formatos y privatizar la educación".

Una vez superadas las primeras resistencias frente a esto, se quiso seguir en este empeño, y fue así como los directivos se postularon con otras diez instituciones cumpliendo con los requisitos para poder contar con el acompañamiento de la triada EAFIT, Nutresa y Colegio Montessori, además de la Secretaría de Educación de Medellín, con quienes se asumen nuevos desafíos, que apuntan a la construcción de la identidad a la luz del horizonte institucional, reflexionado por la comunidad educativa, logrando que en el mes de julio del 2013 se iniciara oficialmente este acompañamiento.

Se dio comienzo entonces a un proceso de transformación en el que la principal característica consistió en realizar un ejercicio comprensivo de la realidad institucional a partir de elementos del horizonte institucional, la pertinencia de los elementos de este al contexto social y cultural, la credibilidad y el reconocimiento que se tenía en el corregimiento respecto a la labor formativa que se venía desarrollando en la institución, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y el lugar del docente dentro de la institución y en el proceso formativo con los estudiantes y padres de familia. Fue la lectura de esa realidad, de los aprendizajes que se construyeron a partir de esas experiencias, enfocadas desde un liderazgo transformacional, lo que permitió diseñar una ruta para repensar la cultura, la filosofía y las prácticas institucionales, orientadas desde los principios de la calidad educativa y la inclusión.

Otra de las actividades que marca el inicio de un proceso transformador en la cultura organizacional, fue el cambio en la manera de abordar la Guía de autoevaluación institucional, ya que anteriormente la información que se obtenía de ella no era conocida por la comunidad educativa y, por ende, no se integraba a la planeación institucional. En este escenario transformador y gracias al empoderamiento de la comunidad, se crean espacios en los cuales se privilegia la participación y la posibilidad de reflexionar los resultados obtenidos, lo que fue permitiendo la realización de una reconstrucción colectiva del Proyecto Educativo Institucional, asumiendo retos y compromisos conocidos por todos.

Los retos a los que la institución educativa le haría frente en compañía de la Alianza público-privada, se trazaron desde diferentes perspectivas: gestión

académica - pedagógica (actualización del modelo pedagógico, articulación de las prácticas pedagógicas al modelo, alcanzar la categoría A en las pruebas de estado SABER 11 a diciembre de 2020, lograr el perfil del estudiante esperado por la institución), gestión directiva (talento humano, cualificación en competencias del ser y el hacer del personal directivo y docente, la implementación y consolidación del Sistema de Gestión Institucional) y Gestión a la comunidad (satisfacción de la comunidad educativa).[1]

Misión

Está planteada en los siguientes términos

Formamos a niños y jóvenes, apoyados en prácticas pedagógicas flexibles que garantizan el desarrollo de competencias académicas y humanas, que apuntan a la formación de personas responsables, respetuosas y solidarias con capacidad para acceder a la educación superior y al mundo laboral; comprometido con el desarrollo de la región y la preservación de su patrimonio cultural y ambiental.

Visión

Está planteada en los siguientes términos

En el año 2020 seremos reconocidos en el ámbito regional como una organización de calidad que responde a altos estándares académicos nacionales y a la formación de ciudadanos líderes, respetuosos de la diversidad. Generadora de credibilidad, confianza y desarrollo de la región; comprometida con la conservación del patrimonio ambiental, el fomento de la tradición silletera y la vocación turística del sector.[2]

Enfoque Pedagógico

En la Institución se ha diseñado un modelo pedagógico centrado en el análisis de las diferentes prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la actualidad.

Se realiza una definición de los conceptos básicos que son necesarios para definir el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de la institución, entre estos: Educación,

[1] Institución Educativa Santa Elena, PEI, 2016, p. 14-17
[2] Institución Educativa Santa Elena, PEI, 2016, p. 25

Pedagógica, currículo, didáctica, al igual que los agentes centrales del desarrollo del modelo, tales como: comunidad, estudiante maestro.

También se definen los procesos y los ejes que se articulan al modelo pedagógico, como la enseñanza, aprendizaje, evaluación, competencias, al igual que metodología, clase y estrategia. Todos estos definidos como se mencionó anteriormente desde la práctica docente.

Modelo Pedagógico

En la construcción anteriormente mencionada, se ha llegado a la conclusión de tener un modelo pedagógico ecléctico, en el que se priorizan las actividades ya diseñadas al interior de la institución, sin adoptar ningún modelo pedagógico específico.

En él se articulan las acciones propias del enseñar, el aprender y el evaluar en la Institución a través de la concepción de los ejes Pedagogía del afecto, Cognición e Investigación, transversal izados por las fuentes de "elementos pedagógicos, elementos formativos y de crecimiento personal, el proceso de comunicación, elementos de proyección a la comunidad y recursos"[3].

En relación a la metodología centralizada en el aprendizaje, se definen los tipos de aprendizaje y se estructuran estrategias de aprendizaje por competencias y procesos pedagógicos. Así mismo, se define la estructura de las clases, los ambientes de aprendizaje y la forma de evaluar[4].

[3] Institución Educativa Santa Elena, PEI, 2016, pp. 51-52.
[4] En el PEI el modelo pedagógico es mucho más amplio. Ver: Institución Educativa Santa Elena, PEI, 2016, pp. 51-52.

4. Justificación.

La motivación de nuestro trabajo investigativo nace de la importancia de hacer un análisis de las formas de cómo se evalúa a la población con NEE o con capacidades diversas en la Institución Educativa Santa Elena. Este proyecto trata de dilucidar formas evaluativas humanas y flexibles a través de las cuales esta población podría ser objeto de la apropiación de un mejor aprendizaje en su proceso escolar con la aplicación de diferentes técnicas.

En este sentido el presente proyecto investigativo, busca la posibilidad de implementar una evaluación que se aparte un poco de la forma de evaluar tradicionalista, rígida, homogenizante que se aplica a todos los alumnos por igual sin hacer ninguna diferenciación.

Dado que esta problemática subyace en muchas instituciones, nos propusimos implementar y focalizar este proyecto en la institución educativa Santa Elena en la que se pretende un acercamiento en este aspecto, así como la de sensibilizar a los docentes sobre

la necesidad de generar otras estrategias de enseñanza y evaluación que favorezca los aprendizajes de los estudiantes en su diversidad

4.1. Impacto social.

El sistema educativo colombiano adolece de docentes preparados y capacitados en el manejo de formas evaluativas que incluyan a la población con NEE, de ahí que nuestro proyecto pedagógico investigativo frente a la propuesta de evaluar a la población diversa de forma diferenciada presentando algunos instrumentos creó expectativas frente a las mismas y fueron acogidas para ser aplicadas dentro de la institución. Por otra parte, buscamos inquietar a los docentes frente a esta propuesta cual es la de flexibilizar y adaptar los

currículos y planes de estudio que incluyan a la población diversa y se implemente una evaluación para estas necesidades todo en el marco de las políticas educativas institucionales y estatales. Es necesario conciliar el conocimiento de los diferentes actores de la comunidad educativa, de tal forma que puedan definir los parámetros y fijar las condiciones adecuadas que posibiliten ejercer procesos evaluativos en sintonía con las necesidades reales de la población objeto de estudio, para que no aparezcan como esfuerzos personales aislados en un mundo institucional, sino que sea la institución misma la que lidere todas estas voluntades.

5. Objetivos.

5.1. Objetivo general.

Fortalecer procesos de aprendizaje en los estudiantes con NEE, a través de una evaluación diferencial.

5.2. Objetivos específicos.

- Identificar la población estudiantil diversa referenciada en el Sistema Institucional de Matrícula (SIMAT) de la IESE.
- Conocer las diferentes maneras y estrategias que se utilizan en la IESE para evaluar la población con NEE.
- Proponer a la IESE un plan de mejoramiento respecto a la evaluación de los aprendizajes de la población con NEE.

6. Antecedentes.

Con el objetivo de conocer otros ejercicios investigativos que se han realizado en las últimas décadas, en torno al tema de interés del presente proyecto, se organizó el proceso por categorías fundantes como; evaluación pedagógica con enfoque humanista y población diversa; se hizo un rastreo en el contexto internacional, nacional.

Inicialmente se adelantaron una serie de lecturas relacionadas con la evaluación, en donde se encontraron varios autores que proponen este aspecto del processo enseñanza aprendizaje como una dinámica y no como un resultado final al que se le asigna una nota numérica. En España por ejemplo, la profesora Casanova (2011) plantea en su informe *Evaluación para la Inclusión Educativa* dos preguntas centrales que direccionan esa dinámica (el qué y el cómo evaluar), a la vez que es enfática en señalar que los modelos tradicionales no son consecuentes con la diversidad y por lo tanto, no promueven una educación inclusiva, razón por la cual propone unas acciones que buscan mejorar la calidad de la educación mediante procesos evaluativos claros y razonables.

Para la autora, el fin de la evaluación está en la realización personal de cada uno de los involucrados en ella, a la vez que resalta la importancia de los instrumentos de evaluación que posibilitan la obtención de medidas cualitativas encaminadas a la promoción de la inclusión y el respeto a la diversidad.

Cabe resaltar que la evaluación en la educación inclusiva es mucho más que atender a la diversidad. Es buscar que todos aquellos estudiantes que por razón de su cultura, capacidad u origen diferente al de la mayoría presente en un contexto determinado, tengan las mismas posibilidades de educación, desarrollo emocional y físico e integración al mundo laboral. Puesto que todos los estudiantes aprenden de manera diferente, las políticas

de inclusión de los sistemas educativos deben apuntar a que toda la población acceda libremente, no solo a los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también y de manera particular a una evaluación que contemple los estilos y los ritmos de aprendizaje. Para ello es preciso que, desde el currículo propuesto en el modelo pedagógico institucional, entendido como el conjunto de propósitos, competencias básicas, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación, de las instituciones, se tracen medidas puntuales dirigidas a la diversidad. Para poder hablar de inclusión en los centros educativos, es preciso pasar de una evaluación tradicional a una evaluación formativa que abarque aspectos como el comunicativo, el trabajo cooperativo, la competencia emocional, la autonomía, las relaciones interpersonales positivas, la aceptación y valoración de las diferencias, entre otras. Finalmente, Casanova (2001, 89) afirma que

> Al igual que se fomenta un diseño universal de aprendizaje (DUA), habrá que trabajar en un diseño universal de evaluación (DUE), de manera que la evaluación se flexibilice, tome en cuenta las muy distintas realidades…y cumpla con una función de perfeccionamiento continuo de la enseñanza y el aprendizaje, ejes sobre los que gira la calidad de los sistemas educativos.

Por su parte, en el artículo *Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva*, Murillo y Duk (2012), plantean que el diseño de una evaluación que respete los valores y la individualidad de los estudiantes es importante en el desarrollo y aprendizaje de los niños y jóvenes con NEE. No se debe evaluar del mismo modo a todos los estudiantes, pues esto "nunca favorecerá la atención a la diversidad ni estimulará la educación inclusiva" Murillo y Duk (2012).

Los autores afirman que la evaluación no debe ser la que clasifique, ni la que compare, sino aquella que identifique el tipo de ayudas y recursos para facilitar el progreso de los estudiantes; una evaluación que debe ser continua y flexible, a la vez que entregue

información sobre este progreso evaluativo. Una evaluación que no se sustente en la parte médica sino en el proceso enseñanza aprendizaje y que considere el contexto social y educativo en el que los estudiantes se desenvuelven y aprenden.

En el ámbito nacional, Castañeda (2017) en su artículo *¿Cómo trabajar y evaluar niños con Necesidades Educativas Especiales integrados al sistema escolar regular?* propone que la evaluación de los niños con NEE debe ser diferente, cualitativa y no numérica durante todo su proceso, al tiempo que se debe graduar su aprendizaje a través de distintos niveles de desarrollo. Es preciso valorar sus logros mínimos y la evaluación no puede fundamentarse en lo que sabe o no sabe el estudiante en un periodo establecido ya que los tiempos de estos niños son diferentes a los tiempos de la población regular.

La autora afirma que no existen políticas educativas suficientes, así como también hacen falta recursos en las instituciones educativas, se necesitan ayudas interdisciplinarias, curriculares y el diseño de estrategias didácticas adecuadas, así como los criterios de evaluación pertinentes. En cambio, se evidencia sí un vacío reflejado en la falta de apoyo de profesionales de la salud y de la educación especial. Hay que detenerse y escuchar a los estudiantes. Esa es una estrategia para evitar la deserción escolar, pues si un estudiante no aprende como le enseñamos, entonces debemos enseñarle como él es capaz de aprender para evitar que se margine del sistema al sentirse inútil en un mundo que no entiende. Se debe propender para que estos alumnos no se retiren de las instituciones, puedan convivir con sus pares y tengan acceso a la cultura de acuerdo a sus posibilidades y capacidades.

Martínez (2016) en su artículo *La incorporación a la escuela de estudiantes con capacidades diferentes* dice que existe una gran falta de información sobre la discapacidad en el entorno escolar, que repercute en el aprendizaje y la integración al entorno social de

esta población. Se les brinda apoyo y ayuda en todo lo que realizan y se vuelven dependientes, cuando deberían realizar el mismo trabajo que sus otros compañeros.

La autora plantea la importancia de la independencia de esta población en actividades que pueden hacer y ejecutar ellos mismos. En el marco de la educación obligatoria, esta población se concibe igualmente como sujetos de derechos y procesos de integración social.

Al abordar la categoría relacionada con el enfoque humanista de nuestro ejercicio investigativo, encontramos documentos como *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (Marchesi y otros, 2014), en el que los autores sostienen que existe una división social que agrava la educación de sectores de la población menos favorecida. Sin embargo, si se tienen recursos se podrá llegar a reducir la desigualdad social de ingreso y la oportunidad de acceder al proceso enseñanza aprendizaje en nuestras escuelas. Dicen los autores que hay una segmentación y fragmentación educativa y social que limita la inclusión y por ende atenta contra los fines mismos de la educación, entre ellos el de contribuir a la cohesión social y al fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía.

Los autores plantean la existencia de currículos abiertos y flexibles en diferentes países, los mismos que pueden ajustarse a la diversidad del alumnado y de sus contextos. Para ellos, los docentes deben enfrentar el desafío de enseñar a una población diversa creciente, mediante el diseño de situaciones de aprendizaje y de respeto.

Los currículos para una población inclusiva deben ser comunes, pero a su vez múltiples, de suerte que recojan la totalidad de la población; el aprendizaje debe ser inclusivo y no selectivo: los mismos para todos, pero diferentes para cada uno. Son estos algunos planteamientos para la formación de un currículo común y de unas estrategias de aprendizaje. Los docentes están llamados a favorecer el fortalecimiento de la autoestima de

los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, “propiciando experiencias de éxito que rompan el círculo negativo incapacidad- fracaso-inseguridad” (Marchesi y otros, 2014), mediante el estímulo de los avances significativos logrados por ellos en el aula de clase y el diseño de tareas que puedan resolver y que a su vez les permita vivir experiencias de vida escolar.

De otro lado, Belnicoff (2013) en su artículo *Inclusión de alumnos /as con discapacidad en los niveles primario y medio* enfatiza sobre el tema de la flexibilización curricular que le permita a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales acceder a unos planes de estudio dosificados y que a su vez puedan ser homologados por otras instituciones del mismo nivel. Insiste la autora en que estas adaptaciones curriculares deben contar en primer lugar con el apoyo del gobierno (argentino) y lógicamente, con todos los actores involucrados en el ejercicio mismo de la enseñanza.

Recalca Belnicoff, sobre la necesidad de que en las instituciones educativas se cuente con currículos abiertos aplicables en el aula, empleando los modelos pedagógicos constructivistas y cognitivos que se enfoquen de acuerdo a la evaluación, las capacidades de razonamiento de cada uno de los alumnos y que los conduzcan a un nivel superior de aprendizaje, mediante la adquisición de saberes significativos que les permitan recrear su contexto.

Belnicoff, a propósito de la inclusión, exige de los gobiernos todo el apoyo e interés para que en las instituciones educativas se flexibilice y se apliquen programas y propuestas educativas contextualizadas, como es el caso de algunos colegios en Bogotá que se han puesto en la tarea de proteger el derecho a la educación de niños con necesidades educativas especiales y a reformular los currículos tradicionales, permitiendo la creación de

unos ambientes escolares que faciliten el aprendizaje y eliminando barreras que les impidan su participación en contextos que incluyan la diversidad.

En el contexto nacional, Peláez (2009) en su documento *Inclusión en educación para tiempos de incertidumbre. De la invisibilización a la visibilización,* plantea que estamos en escenarios de desigualdad escolar en un país donde existen niños, niñas y adolescentes que requieren de una educación totalmente diferente, al tiempo que se les priva del ingreso a un modelo de enseñanza diferencial y se les instala en las aulas regulares como su única alternativa. Son seres vulnerables en medios recios y de socialización diferente y donde muchas veces no se sienten identificados, además de que son víctimas del desafecto y de reconocimiento en el contexto social de donde son excluidos en su mayoría.

Además, plantea que la práctica docente y la escuela emplean discursos que segregan y discriminan esta población legitimando unos paradigmas en los cuales deben insertarse, identificarse y sobrevivir.

Finalmente, es claro que falta formación profesional y que debemos cambiar nuestras prácticas pedagógicas por un ejercicio docente más humano.

Siguiendo con la categoría humanista de nuestro ejercicio, Soto (2009) plantea en su artículo *Concepciones sobre integración e inclusión que subyacen a las experiencias significativas de atención de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales en Colombia,* que el estudiante se mira no como sujeto con necesidades, potencialidades y diferencias, sino como sujeto con unos saberes incompletos: lo que le queda de inteligencia y lo que le queda de aprendizaje.

Plantea la autora que hoy han cambiado las posiciones humanistas y las ideologías a través de la historia de la integración, pero seguimos con prácticas tradicionales donde no se notan avances en la forma de abordar el problema de la población diversa y es así como

se crean las aulas multigradual (entendidas como programas para favorecer la integración de personas con discapacidad al aula regular). El poco manejo que tiene la mayoría de los docentes sobre este aspecto y la necesidad de personal de apoyo, evidencian que no hemos comprendido ni sabemos manejar a este tipo de población.

Es necesario humanizar los procesos de aprendizaje y dar la oportunidad a los estudiantes con capacidades diferentes. El papel de la escuela pública es el de integrarlos, socializarlos y ofrecerles nuevas oportunidades de vida.

Finaliza la autora diciendo que se debe propender por una integración completa y gradual de estos estudiantes mediante la construcción de currículos que los abarquen a todos y que consideren las necesidades de aprender de una forma diferente de esta población.

Desde el punto de vista de la diversidad, al hacer el rastreo bibliográfico se encontraron documentos a nivel internacional como el informe *Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas* (Toboso, M. y otros, 2012), centrado en el desarrollo de la educación en España desde la década de 1970 hasta el presente, en materia de legislación y reformas.

Los autores hablan de que inicialmente (alrededor de 1965) se "permitía" el ingreso al sistema educativo a los estudiantes con un coeficiente intelectual superior a 0.50 a quienes "se consideraba educables y susceptibles de atención por parte del Ministerio de Educación, mientras quienes no alcanzaban ese nivel quedaban bajo la atención del Ministerio de la Gobernación" (Alonso y Araoz, 2011) dando paso a un modelo segregacionista que hacia 1970 abrió la posibilidad de permitir la formación de esta población en "aulas de educación especial". Con la Constitución Española de 1978, se brindó la oportunidad de educar a esta población en el sistema ordinario, a partir de una

política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración que allí aparecía consignada. Esto dio comienzo a la integración de la población con discapacidad en las aulas ordinarias, dejando las aulas de educación especial para la atención de estudiantes cuya gravedad impidiera su integración en las aulas regulares. Con estas medidas se generó un modelo integracionista en el cual el estudiante debía adaptarse al sistema. Hacia la década de 1990, se empieza a hablar de que es el sistema el que debe adaptarse a las necesidades y características específicas de cada estudiante, lo que se establece como norma en la Ley Orgánica 1 de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

El concepto de Necesidades Educativas Especiales surge en 1978 tomado del Informe Warnock[5] donde se suprime la categorización tradicional de discapacidad partiendo de la valoración de las necesidades educativas de los estudiantes con demandas de recursos especiales para su formación. Pero sólo hasta 1994 en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, se utilizó por primera vez en España. En este mismo encuentro, se habló de que las dificultades para aprender se relacionan no sólo con características individuales sino también con la interacción con un medio que genera barreras, es decir que la discapacidad no se convierte en la única condición para la categoría de Necesidades Educativas Especiales.

[5] "Este informe fue encargado por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presididos por Mary Warnock, en 1974 y publicado en 1978, convulsionó los esquemas vigentes y popularizó una concepción distinta de la educación especial. El comité comenzó sus trabajos poco después de la entrada en vigor de la Ley de Educación (para niños y niñas deficientes) de 1970. Según dicha ley toda persona deficiente, al margen de la gravedad de su dificultad, queda incluido en el marco de la educación especial, por lo que ningún niño o niña debe ser considerado ineluctable. La educación es un bien al que todos tienen derecho y por tanto los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de cada uno". Aula PSI, Universidad de Granada, s.f.

El plantear que es el sistema educativo el que debe atender a todos los estudiantes en las aulas regulares sin importar sus particularidades frente al proceso de aprendizaje, se convierte en la condición inicial para pasar de un modelo integracionista a un modelo de inclusión educativa, que se ha venido fortaleciendo hasta el presente.

Finalmente plantean los autores que en el proceso de inclusión educativa en España se evidencian una serie de avances y dificultades. Los primeros se relacionan con el fortalecimiento de este proceso en la educación infantil, donde hay altas tasas de escolaridad de estudiantes con NEE, en los centros ordinarios, situación que disminuye notablemente con su progresión en los niveles escolares, gracias a una serie de barreras que es preciso mencionar:

- de permanencia y progresión en el sistema (deserción escolar o retiro);
- los recursos para la educación inclusiva (no todos los estudiantes con NEE reciben los “apoyos especiales” pese a que hay unas obligaciones del Estado frente a los programas de inclusión);
- información y formación (acerca de la importancia de la capacitación de los profesores en relación a la población con NEE);
- acceso a la escolarización integrada tanto pública como privada (se evidencia que en la educación privada no existen las mismas oportunidades para la población con NEE);
- modelos tradicionales de educación (coexisten con los centros ordinarios de inclusión educativa, los centros de educación especial, sinónimo de segregación);

- ideologías discriminatorias (que consideran que el bajo rendimiento académico de los estudiantes que no tienen NEE se debe a la presencia de estudiantes con NEE, pese a que hay estudios que comprueban lo contrario).

Al analizar este documento es inevitable hacer comparaciones que, si bien es muy poco lo que puedan aportar, sí nos invitan a hacer una reflexión frente los procesos de inclusión educativa que venimos realizando en nuestro país y particularmente en nuestras instituciones.

Tanto en Colombia como en España se ha venido hablando del tema de oportunidades educativas iguales para todos (atención a la diversidad)desde mediados de la década de 1960, aunque en nuestro medio ya desde 1920 existían casas de menores y escuelas de trabajo, entre otros espacios institucionales, para llevar a cabo la llamada "educación o pedagogía de anormales" (Yarza de los Ríos y otros, 2015), que estuvo vinculada en un comienzo a cuatro condiciones importantes: el carácter de cientificidad de las prácticas adelantadas en esos espacios a partir de la asimilación de la pedagogía activa y de los saberes de profesiones como la psicología, la medicina, la psiquiatría y la sociología, entre otras; el discurso sobre la degeneración de la raza, asociado a una serie de factores como el clima, la ubicación geográfica del país, los factores hereditarios, la involución de la especie y las condiciones sociales, todo ello inspirado en un modelo europeo, de donde surgió la idea de regeneración de la raza que inundaría todas las instituciones sociales del país; la asociación del sujeto anormal al sujeto delincuente, que permitió aplicar unas prácticas pedagógicas cuyo fin último era el de defender la organización de la sociedad y por último, una reforma educativa que trataba por igual a delincuentes y *anormales* "en el marco general de un proceso de medicalización y normalización de la población degenerada" (Yarza de los Ríos y otros, 2015). Los procesos de inclusión adelantados en

Colombia, tuvieron como referente a los países europeos, no sólo desde un patrón de "normalidad", sino también en términos de construcción de saberes. Sin embargo, las prácticas y los contextos fueron determinando poco a poco las particularidades en cada región. Fue importante y determinante el compromiso político de los Estados frente a la situación educativa de una población que se iba quedando marginada en la sociedad. En Colombia comenzó a gestarse la profesionalización del docente especial, luego de la experiencia que se había tenido en los centros especializados mencionados antes. En España y gracias a una fuerte presencia del Estado, empezó a legislarse en torno a la atención a personas en condición de discapacidad, pasando de un modelo segregacionista a uno de integración, para finalmente llegar al modelo de inclusión educativa, que sigue evolucionando y actualmente se habla de la conformación del llamado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Lamentablemente, lo que se había cosechado gracias al desarrollo de la educación especial en nuestro medio no logró capitalizarse satisfactoriamente, ya que el Estado colombiano desestatalizó los centros de educación especializada para darle un mayor "apoyo" al enfoque de educación inclusiva proveniente de España, donde ya venía aplicándose desde la década de 1990, y que planteaba, y sigue sosteniendo contundentemente, que la modalidad de educación especial era un fracaso (Echeita, Parrilla y Carbonell, 2011, citado por Yarza de los Ríos, 2015:94). Cabe preguntarse si lo que fue un fracaso en España tenía que serlo también en Colombia y si esto era razón suficiente para hacer lo que se hizo con la educación especial en nuestro país. Pero ahora no queda más que aunar esfuerzos para que la inclusión educativa se desarrolle efectivamente y no pase de ser una farsa del Estado para obtener favores y prebendas internacionales, porque en las instituciones se percibe una realidad diferente y volvemos a lo mismo: la inclusión

educativa no puede ser un esfuerzo de voluntades individuales sino una política institucional, con un serio compromiso del Estado.

En la monografía *Elaborar una propuesta pedagógica para niños y niñas con capacidades diferentes a los docentes de la escuela Alejandro Vega Matus en la disciplina de Educación Física y Deporte. Municipio de El Jicaral, Departamento de LEON*, Martínez y Masis (2014) nos presentan un recorrido por la educación inclusiva en una escuela nicaragüense a partir del análisis de la información obtenida de una serie de entrevistas y encuestas con un grupo de miembros de esa comunidad educativa.

Partiendo del concepto de diversidad, las autoras proponen unas herramientas educativas que se pueden implementar en tanto estrategias de trabajo con los estudiantes, particularmente en el área de Educación física, entre las que se pueden mencionar el aprendizaje cooperativo, la relación afectiva docente-alumno y el componente lúdico como espacio para fortalecer la confianza, la creatividad y la libertad entre los estudiantes.

Cabe destacar el aparte donde las autoras relacionan las necesidades educativas individuales con los contextos cultural, social, de género y personal, porque es allí donde reside el concepto de diversidad, definido como “el hecho de que todos los alumnos tiene unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, que están establecidas en el currículo escolar.” (Martínez, B. S. y Masis, D.I., 2014:18). Igualmente plantean que muchas de las necesidades individuales de los alumnos pueden ser resueltas con la intervención de los docentes, pero que existen otras que precisan del apoyo profesional, con lo que validan la importancia de la formación en Educación Especial para acompañar en estos procesos.

En el documento *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio* (Montánchez Torres, 2011) se resaltan las prácticas positivas de los docentes frente a la inclusión, si bien la información arrojada por una encuesta relacionada con la percepción frente al tema pone en evidencia el desconocimiento que éstos tienen acerca de la inclusión educativa.

Hablar de inclusión es afirmar que hay calidad en la educación y en lo que ofrecen las instituciones educativas en el marco del desarrollo y la competitividad ejercidas dentro de una cultura tolerante y diversa, que hace honor a la defensa de los derechos fundamentales de las personas en igualdad de condiciones y oportunidades. Las aulas inclusivas, deben ser entendidas como la participación de los niños con necesidades educativas especiales y el rechazo unánime a toda forma de exclusión, en las que se potencie y facilite la participación y el aprendizaje equitativo en un clima tranquilo e imparcial.

En el artículo *Educación superior para estudiantes con discapacidad*, Molina (2010) plantea una descripción de las diferentes medidas que en materia de inclusión educativa adelantan las universidades en Colombia. Para ello, la autora parte de la legislación que en materia nacional e internacional aboga por la integración al sistema educativo de personas en condición de discapacidad y señala que este derecho en nuestro país se encuentra notablemente limitado a la atención en los niveles de la educación básica, olvidando que el ingreso, permanencia y egreso de esta población a la educación superior, está ligado al propósito de "aumentar los conocimientos y cualificarse para ingresar al mundo laboral, y contribuir así de una forma importante al desarrollo e inclusión en la sociedad" (Parra, 2003, citado por Molina, 2010).

La Constitución Política de Colombia de 1991[6] en los artículos 47 y 68 reza que "se dará protección para las personas con disminución física, sensorial, psíquica" y que "es obligación del Estado la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales" (Molina, 2010:3).

Partiendo de este contexto, Molina hace un breve recuento de las políticas del Estado colombiano frente a la discapacidad, las mismas que apuntan decididamente a ofrecer condiciones educativas favorables para dicha población y que sin embargo al enfrentarse con la realidad muestran una situación bien distinta de la que promulga la normatividad en esta materia. Este choque de posturas que la autora retoma de Parra (2004) se evidencia en "1) la falta de conciencia y voluntad política, 2) la escasez de recursos, la persistencia de creencias y prácticas intolerantes, negativas y excluyentes, 3) la escasa generación de proyectos educativos orientados a la inclusión educativa de las personas con discapacidad y 4) la débil vigilancia y control del cumplimiento de las decisiones." (Molina, 2010). En este sentido, la autora hace un llamado a los responsables de la educación en el país, para que inicialmente se haga un balance cuantitativo de esta población en el sistema educativo (que de hecho presenta bastantes inconsistencias en materia de información y sistematización) y posteriormente se comprometa la voluntad institucional en relación a su inclusión, particularmente, en la educación superior.

Para el trabajo investigativo, Molina definió y estableció cinco tópicos direccionados hacia la inclusión educativa en la educación superior desde los cuáles obtuvo la información: política o normatividad institucional orientada a la inclusión de población en condición de discapacidad; programas y acciones para la atención a estudiantes en

[6] Congreso de Colombia. Constitución política de Colombia, Julio 6, por la que se decreta, sanciona y promulga la Constitución Política de Colombia. Bogotá: El congreso; 1991.

condición de discapacidad, relacionadas con la atención de sus necesidades académicas, culturales, de convivencia y laborales en el espacio universitario; información y capacitación de la comunidad universitaria en materia de inclusión educativa; proceso de admisión y registro, enfocados ambos en términos de igualdad de oportunidades y por último, accesibilidad y tecnología, también centrados en la disponibilidad de apoyos que garanticen la funcionalidad e independencia de esta población en el ambiente universitario.

Comparativamente y desde los tópicos mencionados, la autora concluye que es la universidad pública en Colombia (Nacional, Pedagógica, de Antioquia y del Valle), la que más se ha comprometido con el desarrollo de programas en torno a los procesos de inclusión educativa, pese a que en el *Primer seminario regional sobre la integración de las personas con discapacidad en la educación superior en América Latina y el Caribe* realizado en Caracas en diciembre de 2006, se estableció que "las universidades públicas y privadas deben haber incorporado contenidos y prácticas relacionados con la discapacidad para ser acreditadas." (Molina, 2010:13).

Para terminar, Molina recomienda entre otros, los siguientes aspectos: 1. La universidad en Colombia debe ser consecuente con lo que establece la ley en materia de inclusión educativa; 2. La universidad debe promover el respeto a la diversidad como condición de la inclusión educativa y 3. Las acciones inclusivas deben ser políticas institucionales y no esfuerzos personales.

Los procesos de inclusión educativa en la educación superior de nuestro país presentan un gran vacío frente al seguimiento de la normatividad establecida en ese sentido y carecen de programas que den cuenta del respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades para toda su población. La misma tendencia se percibe en el ambiente escolar de los niveles de educación básica, aunque sean otras las necesidades, las

finalidades y un buen número de reformas a su haber. Muchas de estas últimas obedecen tanto a imposiciones desde fuera, como a circunstancias mercantilistas (léase de cobertura y calidad) que han ejecutado cambios sustanciales en el sistema tales como la desaparición de la educación especial del ámbito educativo y que cambió radicalmente los programas de atención a la población con discapacidad en la educación básica, dándole cabida a programas de inclusión educativa provenientes del exterior, tal como afirma Yarza de los Ríos (2015) cuando dice que "...existe la experiencia de Colombia, en donde se ha *desestatalizado* la atención en centros de educación especializada y se ha concentrado en la educación inclusiva con calidad en los establecimientos educativos comunes."

Sin embargo, en el momento presente cuando en el mundo soplan vientos de inclusión y programas que luchan contra la segregación y la exclusión en todos los espacios de la cotidianidad, es preciso impulsar este cometido a partir de la herramienta que permite formar y moldear el pensamiento y el accionar de los seres humanos, cual es la educación. Es en ella donde residen todas las posibilidades de cambiar el mundo, una educación consciente de sus riquezas y falencias, pero también justa e igualitaria en la que quepamos todos.

Por último, Yarza de los Ríos y otros (2015) en el libro *Narrativas de la educación especial en Medellín. Una reconstrucción polifónica, 1966-2004*, trabajo investigativo desarrollado a través del ejercicio autobiográfico-narrativo de un grupo de educadores especiales de Medellín, hacen un recorrido por su formación y experiencias y nos conducen así, por el camino del surgimiento, la consolidación y la muerte de la educación especial en Colombia, particularmente en esta ciudad, reafirmando, pese a todo lo dicho acerca de las *supuestas* ventajas de adelantar programas de inclusión educativa, la necesidad de la

profesionalización de docentes especiales y su importancia en el trabajo con la población con discapacidad.

Parte el estudio de la contextualización de “la educación y la pedagogía de anormales en Antioquia y Colombia” (Yarza de los Ríos, 2015: xxi) en la primera mitad del siglo XX, para continuar con un breve recuento de la manera como surgieron y se fortalecieron las escuelas y aulas especiales entre los años 1966 y 1989, bajo los lineamientos de la llamada escuela expansiva. Posteriormente, resalta la trascendencia que tuvo la institucionalidad estatal representada por la División de Educación Especial en ese panorama, en relación a la definición de parámetros y directrices de funcionamiento, para luego adentrarse en el campo de la formación en educación especial, desde la formalidad de las universidades. Luego continúa este trabajo con el lugar que ocuparon, en tanto profesionales, los educadores especiales en nuestro medio, donde consolidaron su saber y lograron darle identidad a su profesión, para terminar, a manera de epitafio, con la desaparición paulatina y definitiva de los centros de educación especial y la consiguiente migración de su población a las aulas regulares, lo que significó otras dinámicas para todos los actores (docentes especiales, docentes regulares y población con y sin discapacidad) de nuestro incipiente sistema educativo, las mismas que 15 años después todavía no se han logrado clarificar y asumir consecuentemente. Para terminar, los autores proponen un cierre a manera de crítica de las posiciones oficiales frente a la educación inclusiva como última verdad, con lo que se busca dar claridad y lograr comprender las razones que llevaron a la desaparición de la educación especial en nuestro medio.

Partir de la historia oficial para entender los cambios en el campo de la educación puede resultar no sólo peligroso, sino, y especialmente, un riesgo que es preferible no asumir. En este sentido cuando hablamos de educación especial, se nos abren entonces dos

posibles opciones. La primera de ellas nos lleva a pensar que la educación especial contribuye a la segregación, exclusión y discriminación de la población con capacidades diferentes[7] toda vez que presta sus servicios desde un enfoque clínico-asistencial (el sujeto objeto de atención es un enfermo), donde la función del educador se focaliza en la corrección de los problemas mediante la aplicación de unas técnicas que nada se relacionan con lo pedagógico y que además concibe a los destinatarios de su tarea como sujetos disminuidos y con pocas posibilidades de aprender. La otra posibilidad de interpretación nos ofrece una posición diametralmente opuesta, que se evidencia en testimonios acerca de la trascendencia de los procesos desarrollados en las escuelas y aulas especiales (el velo de la historia oficial oculta verdades ligadas al manejo económico y administrativo) y que defienden a su vez una intervención fundamentada en el constructivismo, más allá de lo meramente asistencial, gracias a la formación profesional de los educadores especiales, y mediante la cual tienen la posibilidad de abordar cada caso en particular resaltando las capacidades en las distintas etapas del desarrollo de los sujetos objeto de sus procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación.

En conclusión y de acuerdo con el interés investigativo del presente trabajo, se encontró que a nivel internacional en el campo de la evaluación, en nuestro caso categoría de evaluación pedagógica la profesora española Casanova (2011) y los autores Murillo y Duk (2012) nos ilustran desde diferentes ópticas, como la evaluación direccionada

[7] A propósito de la terminología adecuada para referirse a esta población, Yarza de los Ríos (2015:93) nos hace la siguiente aclaración: “La educación especial ha cambiado las formas de nominación y etiquetamiento de los sujetos a los que ha dirigido preferiblemente sus prácticas, discursos, intereses y fines. En la actualidad, lo políticamente correcto induce a nombrar en términos educativos a las personas con discapacidad como sujetos con barreras para el aprendizaje y la participación (desde la propuesta de la UNESCO sobre educación inclusiva). Sin embargo, en esta investigación se opta por hablar pedagógica y educativamente de sujetos con discapacidad o en situación de discapacidad.”

alrededor de dos preguntas fundamentales ;el qué y el cómo evaluar en el marco de modelos tradicionales pueden no ser consecuentes con una educación inclusiva, el fin de la evaluación se centra en el uso de instrumentos viables y confiables encaminados a favorecer la inclusión y el respeto a la diversidad, el respeto de la integralidad de esta población y su integración dentro de políticas inclusivas desde la construcción de los currículos y planes de estudio de los escenarios educativos. Se nos plantea una evaluación más formativa que tradicional que abarque los procesos de enseñanza – aprendizaje, que respete los valores y las individualidades de esta población. Tal evaluación debe impactar en el aprendizaje y progreso gradual de los estudiantes con NEE o población diversa.

En este mismo sentido Castañeda y Martínez plantean que la evaluación para esta población debe ser cualitativa y no numérica, así como evaluar los logros mínimos alcanzados en sus procesos educativos, abogan por una retención de estos niños en nuestro sistema escolar a partir de ayudas interdisciplinarias y políticas de estado que viabilicen los recursos para ello. Martínez Rubí propone conocer más de este tipo de población, de su entorno social, de sus derechos y plantea el interrogante sobre el grado de independencia que esta población puede alcanzar al realizar sus actividades y tareas de forma autónoma.

Desde la categoría humanista encontramos como aporte al presente proyecto investigativo las posturas de Marchesi y otros, (2014) en cuanto a que hacen un llamado del grado de desarraigo de la población diversa en los diferentes escenarios sociales y educativos en tanto que son limitados para ellos y la aparta de las oportunidades de crecimiento y desarrollo económico y social a que tienen derecho. Nos ilustran sobre la importancia de tener currículos abiertos y flexibles en nuestras instituciones educativas como un principio de inclusión de esta población. Igual llamado plantea Belnicoff (2013) al respecto de flexibilizar los currículos dentro del marco de modelos pedagógicos

constructivistas y cognitivos donde la evaluación conduzca a una humanización del aprendizaje de los estudiantes con NEE.

En este mismo sentido Peláez (2009) y Soto (2009) nos invitan a visibilizar el problema de la educación inclusiva en nuestras instituciones partiendo de crear ambientes más humanos, donde estos estudiantes no se sientan raros y se sientan bien dentro de un clima escolar y en las aulas de clase. Nos plantean mirar a esta población bajo la óptica del afecto y el reconocimiento social, cultural, educativo de donde son rechazados en su mayoría y nos recomiendan mirarlos desde su integralidad y no desde sus deficiencias o carencias además de que es preciso humanizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de dar a ellos las mismas oportunidades tenidas para los demás.

De la categoría diversidad se encontrarón aportes muy significativos de autores como Toboso y otros (2012) que nos ilustran sobre el origen de términos como la segregación, la integración en España hacia las décadas de los 70 -80 y de que luego se habló en Colombia (a partir de 1920 ya se venía tratando el tema de la diversidad) en donde se gestaron grandes movimientos políticos y transformaciones educativas que pusieron en escenario tratos diversos a este tipo de población en este contexto europeo. Es así como surge el concepto de Necesidades Educativas Especiales en 1978 con el informe Warnock. A partir de aquí se habla de muchas particularidades de esta población y de los avances y dificultades que se presentan en muchos contextos como por ejemplo el educativo para su inclusión.

Adicionalmente Echeíta y otros (2011) citado por Yarza de los Ríos (2015) plantean tener en cuenta y aunar esfuerzos para que la inclusión sea efectiva en nuestro país y no una farsa estatal al igual que nos invita a trabajar conscientemente en que el trato a esta población no debe ser de voluntades instauradas sino de políticas de estado bien definidas.

Debemos desde la diversidad emplear herramientas educativas que nos permitan un trabajo significativo con esta población en todos los espacios y dimensiones.

Siguiendo esta categoría Montánchez (2011) y Molina (2010) plantean la posición importante que los docentes tienen frente a la inclusión en cuanto a sus prácticas docentes que en muchos casos es de desconocimiento en el trato de esta población y de otra parte la inclusión como un efecto de calidad en nuestras instituciones educativas en donde deben respetarse derechos fundamentales, igualdad y garantía de oportunidades, debe plantearse que no son espacios de exclusión sino de inclusión donde los niños se sientan cómodos y felices. Molina aboga por que se mire y se haga un análisis en este mismo sentido desde la educación universitaria y abordarlas desde la normatividad que regula este tipo de educación en nuestro país tanto en la educación superior como en la educación básica donde la integración e inclusión de la población diversa juega también un papel importante en términos de oportunidades educativas, desarrollo social económico y cultural de esta población.

Finalmente consideramos importante los aportes encontrados como insumo en esta categoría en los planteamientos del profesor Yarza de los Ríos quien ilustra acerca del nacimiento y posterior desaparición de las escuelas especiales en Medellín, del surgimiento de programas de inclusión educativa y de la necesidad de la profesionalización de los primeros docentes especiales dedicados a esta población.

Evidencia el autor cambios y posturas de este tipo de educación que delata cambios económicos y administrativos de nuestros gobiernos a través de la historia y nos alude a no seguir empleando términos que otrora fueron peyorativos para esta población como “anormales o enfermos” y por el contrario debe mirárseles como sujetos particulares cuya enseñanza, aprendizaje y capacidades obedecen más que a procesos de integración a

procesos de formación dentro de contextos más allá de las supuestas aulas regulares donde hasta ahora son excluidos en gran medida.

7. Fundamentación teórica.

7.1. Generalidades de la evaluación.

La evaluación es el proceso mediante el cual se emiten juicios de valor más o menos objetivos sobre el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo se plantea como un ejercicio donde interviene la subjetividad de un agente evaluador (el docente) sobre un sujeto-objeto de evaluación, es decir los evaluados o estudiantes. Dicho en otras palabras y siguiendo lo planteado por Fernández (1993) citado en Arredondo (2007) "La evaluación es el proceso por el cual se emite un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos, con el propósito de tomar decisiones al respecto".

La evaluación surge como una necesidad histórica de medir el conocimiento a través de parámetros técnicos de observación de resultados, arrojando como resultado, su interpretación en cada época y contexto.

La evaluación se propone en muchas de sus aplicaciones como un constructor, que considera paradigmas de prácticas y modelos constructivistas, así como también se propone como un ejercicio de cientificidad de la ciencia de la educación en tanto que es integrada a reflexiones epistemológicas que tocan con el ser y su integralidad.

En este sentido, se propone una investigación que parta del trabajo de campo realizado en la Institución Educativa Santa Elena, tomando como población objeto a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) o población diversa, categoría que es definida por Rafael Bisquerra (2011:1) como aquella en la que se incluyen

> …dificultades de aprendizaje, problemas de lenguaje, problemas de lectura, problemas de matemáticas, trastornos del comportamiento (hiperactividad, agresividad, etc.), inadaptación social, minusvalías físicas, psíquicas (retraso mental, parálisis cerebral) y sensoriales (invidentes, visión parcial, sordos), autismo, epilépticos, superdotados, etc. La discapacidad y la alta capacidad

> (superdotación) son extremos de un continuo en el que cabe cualquier persona. Todo el alumnado necesita ser atendido de acuerdo con sus características.

A propósito, en este proyecto se pretende implementar estrategias que ayuden a optimizar los procesos evaluativos para esta población, partiendo de que el resultado de este ejercicio posibilitará proyectar allí una atención más incluyente e integral, que respete y tenga en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje y así mismo permita crear estrategias que posibiliten el análisis, desde nuestro trabajo de campo, de los procesos de aprendizaje de la población con capacidades diversas.

Se piensa entonces en proponer una evaluación pedagógica que admita la integración de esta población excluida , independiente de cuales sean sus particularidades de aprendizaje y articularla en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante un trabajo multidisciplinar que incluya a todos los actores que tienen que ver en el campo de la educación , además , generar el insumo pertinente que apoye el trabajo que constantemente se realiza en la IE, para esto se toma y se revisa la tabla de caracterización de los estudiantes de la institución que son objeto del presente ejercicio investigativo y luego proponer un plan de mejoramiento que sirva como referente para la aplicación de instrumentos evaluativos más incluyentes donde se tenga en cuenta al estudiante como aquel que aprende obedeciendo a diferentes ritmos, que está sujeto a contextos familiares, sociales, culturales que influyen de manera notable en sus procesos de adquisición de conocimiento, de su interacción con el otro y de su desempeño al interior de las aulas de clase.

Evaluar es diferente a calificar, en cuanto la primera, compromete un dialogo constante de construcción de saberes, de indagación y de construcción permanente de los aprendizajes, lo que la convierte entonces en un ejercicio reflexivo y significativo. Calificar

en cambio recoge las premisas de unos resultados objetivos sin miramiento, de detalles superficiales acomodados a realidades que también son poco objetivas.

Se observa que la evaluación plantea un problema ontológico que desde la práctica educativa se reduce a una serie de planteamientos que no dan cuenta de toda su dimensión y que es necesario abordar desde aspectos como su carácter epistémico, los modelos pedagógicos, la didáctica como una herramienta de la hermenéutica y el contexto social, político y cultural.

Vista la evaluación desde estos enfoques se puede establecer que el momento evaluativo en la educación sugiere cambios de paradigma tanto en su aplicación como en el análisis que debe hacerse, teniendo presente al sujeto objeto de evaluación. Diferentes posturas definen la evaluación como un proceso simple que permite el alcance de unos resultados a partir de conocimientos medidos bajo la óptica de unos instrumentos y la obtención de logros que arrojan, en la mayoría de los casos, una solución a una pregunta o problema previamente establecido y como lo registran Antúnez y Aranguren (2006),

> Es evidente, que el problema de la Evaluación en educación ha tenido carácter controvertido y dilemático; ello, pensamos, debido a la falta de claridad en cuanto a la elaboración de un marco referencial definido teóricamente como explicación para comprender la cuestión metodológica en su campo de estudio. En esa visión, ha prevalecido la propuesta de aceptar como objeto de conocimiento de la Evaluación la práctica instrumental que pretende asegurar la “objetividad” de sus propósitos; escenario empírico que privilegia la presencia del "cómo”, del "hacer por el hacer”, subestimando la importancia de un sistema conceptual como existencia previa y referente legitimador del estatuto epistemológico que otorga condición científica a la teoría y a la práctica didáctica.

Se puede afirmar que la evaluación plantea el análisis concienzudo de unos métodos y resultados que en su mayoría se apartan de la realidad del aprendizaje de los estudiantes, de una historicidad de sus saberes, de una construcción integral del ser y que adicionalmente, están permeados por aspectos familiares, sociales y culturales como

responsables de la construcción de sus referentes y conocimientos significativos. Partiendo de que la evaluación se propone entonces como un proceso constante de crecimiento y manejo de unos saberes establecidos por modelos pedagógicos rígidos fuertemente ligados a las políticas educativas de turno, se nos plantea la necesidad de pensar que debemos cambiar su práctica hacia la interpretación de las diferentes realidades de los estudiantes en donde confluyen fenómenos diversos, con el propósito de desestimular la idea de que evaluar se limita a establecer un juicio de valor o que evaluar es simplemente medir, comparar, estandarizar e instrumentalizar de manera fría, unos resultados que en nada se relacionan con el aprendizaje real de los educandos.

7.2. Evaluación y desarrollo humano.

Considerando que evaluar de forma pedagógica constituye a la vez un acto humano y humanista y teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, es de interés en este ejercicio investigativo mirar los diferentes problemas que surgen en este aspecto en la IE Santa Elena escenario investigativo del presente trabajo y tratar de dilucidar qué pasa en este proceso al tratar de evaluar a la población diversa. Partiendo de que “el humanismo centra su atención en el hombre mismo, enfatizando en el campo de la educación que todos los estudiantes son diferentes y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás” (Hamachek, 1987), es pertinente hacer un acercamiento al aspecto humanista del proceso evaluativo implementado en esta institución. Se parte de que en las aulas de clase existe una población diversa que debe ser respetada y tratada con especial atención desde su diversidad y particularidades, a la vez que no se le debe segregar ni excluir del sistema educativo, ni mucho menos de los contextos educativos, sociales, económicos y políticos en tanto son seres de derecho y capital humano que ayuda al desarrollo de un país.

Si se parte de la premisa que establece que el conocimiento constituye un factor de impulso social conducente a la producción y consecuentemente al desarrollo económico, no es posible desvincular ese conocimiento de la idea de que es solamente mediante la educación, que se facilita el logro de esas metas porque se influye en el hombre mismo. De otra parte, cuando se toca el aspecto social, es evidente la influencia que ha tenido el conocimiento desde la categorización que establece la dualidad productivo-improductiva, bueno-mala, ganancia-pérdida, costo-beneficio y en este mismo sentido, el conocimiento es válido para una educación que ejerce poder en el aspecto social.

En un contexto como el nuestro, marcado notablemente por políticas neoliberales, se evidencia claramente que más importante que la calidad de vida de las personas, es el crecimiento del capital, si bien, y como lo plantea el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo "el propósito del crecimiento económico debe ser enriquecer la vida de la gente". (PNUD, 1996).

El nivel de vida de una sociedad se justifica por la capacidad de la gente de vivir la vida que desea, lo que significa que los seres humanos no deberían ser un medio para obtener mayores recursos económicos, sino que su bienestar debería considerarse como el fin último del desarrollo.

Al afirmar que la educación es un eje del desarrollo en distintas dimensiones, podemos abordar varios aspectos. En primer, cuando se habla de la educación como eje de desarrollo en la dimensión económica, es necesario tener en cuenta que garantiza la competitividad y la productividad a la vez que impacta el capital social (forma como las personas se relacionan en torno a unas normas y leyes), mediante la formación de capital humano, definido como el desarrollo de las destrezas individuales. De esta manera, la educación se convierte en motor transformador de la cultura desde el saber científico y

tecnológico, mediante la promoción del desarrollo organizacional y empresarial. Esta transformación conlleva necesariamente a un cambio de modelos mentales hacia nuevos paradigmas que permitan el desarrollo que apunte a nuevas acciones y al aprendizaje de nuevas habilidades.

En segundo lugar y en cuanto eje del desarrollo sociopolítico, la educación fortalece los canales de participación ciudadana, el surgimiento de las comunidades, el fortalecimiento organizacional y el mejoramiento de la convivencia. Todo ello se puede alcanzar a través del ofrecimiento de aprendizajes básicos y significativos que posibiliten la interacción entre las personas y los grupos sociales, respetando la diversidad cultural.

No es posible desligar los procesos educativos del desarrollo humano sostenible, entendido como una propuesta que permite la satisfacción de las necesidades de la población en el momento presente, sin comprometer la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras. Por ello es necesario adelantar una inversión en capital social reflejado en acciones educativas para transformar posturas y maneras de ver el mundo. De igual manera, la evaluación se convierte en transformadora social y en aprobación y reconocimiento de comportamientos y conductas de los sujetos.

Visto en conjunto lo que se acaba de afirmar, es preciso aclarar que para lograr un desarrollo humano sostenible se debe apelar a procesos de cambio en los sistemas de inversión, en la explotación de los recursos y en el desarrollo tecnológico, es decir, hacer un abordaje concienzudo de todo un enfoque sistémico que recoge los sistemas natural, social, cultural, administrativo, económico y científico-tecnológico.

No se puede desconocer que la evaluación se constituye en una herramienta generadora de cambios sociales, vista desde su enfoque humanista, puesto que permite que las personas adelanten procesos de búsqueda de identidad, de motivación y crecimiento

personal; la evaluación habita en lo profundo de los proyectos transformadores de la sociedad, regulariza y armoniza las conductas conforme a unas leyes y normas e interioriza los valores que rigen el comportamiento humano desde la escuela.

Es a través de la educación que se puede lograr la satisfacción de diferentes necesidades como la subsistencia, entendida como el ingreso a los medios de producción, la participación vista como la interiorización del deber ciudadano y el afecto como parte fundamental de todos los procesos.

Por último, cabe agregar que el desarrollo económico y el avance en la educación han sido lentos y una de las posibles causas es que un número bastante grande de la población juvenil queda por fuera del sistema educativo debido a factores como la deserción escolar y la no terminación del ciclo básico, lo que arroja como resultado el reducido número de estudiantes que terminan los estudios secundarios y /o universitarios. Esta situación permite pensar que los gobiernos de turno en Colombia, no destinan los suficientes recursos para la satisfacción de necesidades como educación, cultura, salud, saneamiento básico y agua potable que redundan en el bienestar y la calidad de vida de la población, pese a que nuestro país es rico en recursos naturales y posee un capital humano significativo.

La gran mayoría de los habitantes de nuestro país sufre las consecuencias de esta riqueza mal distribuida lo que se constata en trastornos sicológicos, proliferación de bandas juveniles y suicidio. Un país con falta de voluntad política que adolece de una conciencia crítica y donde sus clases dominantes se perpetúan en el poder, repartiendo por pedazos, vendiendo o empeñando el territorio al mejor postor, poco o nada se interesa por invertir en la educación, pilar del desarrollo de una nación.

7.3. Evaluación del aprendizaje.

"Si este niño no aprende de la manera en que le enseñamos, ¿podemos enseñarle como él aprende (…)?" (Chasty, 1997:269)

Otro de los intereses del PPI, es abordar la población diversa, en términos de vulnerabilidad, educabilidad, enseñabilidad, segregación y desplazamiento dentro del aula de clase. Este proyecto busca ilustrar sobre la forma como la población con NEE o población diversa podría aprender de manera significativa, podría ser evaluada de forma integral, ilustrando formas de diferentes teorías de la neurociencia, diferentes enfoques y modelos pedagógicos y teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje, su entorno familiar y social.

Es indudable el aporte que ha realizado la neurociencia desde su estudio de las diferentes etapas de formación y desarrollo del cerebro del ser humano. Pero también es un hecho que la educación en manos de las instituciones educativas, ha tenido pocos aportes frente a todo este desarrollo evolutivo, desconociendo de plano la incidencia que él mismo puede tener en cada individuo, de cara a su proceso de formación.

El sistema educativo desconoce en este sentido, la relación existente entre aprendizaje y función cerebral, estableciendo a su vez una serie de paradigmas que determinan el rumbo de la educación en cuanto proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Estas posturas apuntan a que la práctica educativa se reduce al acto de transmitir un saber frente al cual el estudiante *se desarrolla, aprende y es evaluado*.

Sin embargo, cabe preguntarse por la intención formativa de la educación, para ir más allá de la simple especulación y poder determinar de esta manera la relación existente entre neurociencia y procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al afirmar que la pedagogía tiene como objeto no solamente al hombre cultural sino también al hombre natural, estamos dándole cabida al supuesto de que en la educación es primordial considerar la influencia de la biología y la neurofisiología como parte fundante que sostiene la individualidad de los sujetos, ya que el cerebro es la parte motora desde donde se articula nuestra relación con nosotros mismos, con el otro y con lo otro.

Si partimos de afirmar que la educación actualmente está mediada por un modelo cognoscivista, decimos que se desconoce la individualidad en tanto se hace énfasis en el desarrollo de un grupo de competencias relacionadas solamente con la inteligencia verbal y la inteligencia lógico-matemática, ignorando la existencia de las demás y, por tanto, negando el desarrollo de otro tipo de competencias. Desde la neurofisiología, se ubican aquellas dos inteligencias en el hemisferio izquierdo, con lo que se anula gran parte de la capacidad cerebral. Cabe anotar que con ello se está favoreciendo igualmente, el desarrollo de habilidades cognoscitivas y por lo tanto de procesos de memorización.

De otro lado, es importante destacar que la neurociencia desde el abordaje que hace de la estructura y funcionamiento del cerebro, está resignificando no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también la evaluación, pues involucra en ellos los diferentes tipos de inteligencia y los ritmos de aprendizaje de los individuos, a partir de lo cual, es preciso recordar que además de los dos hemisferios cerebrales, nuestro cerebro tiene una serie de particularidades físicas y funcionales que determinan las características individuales de las personas. A pesar de que en cada individuo hay un hemisferio cerebral *dominante*, el cuerpo calloso establece un puente entre ambos hemisferios y como dice Gardner (1982:67), “contribuye al procesamiento de la información proporcionando una percepción unificada de la realidad”.

Nuestras instituciones educativas desconocen la importancia de estos presupuestos, ignorando la bilateralidad del cerebro y por lo tanto privilegiando, como ya dijimos, las competencias del hemisferio izquierdo, con lo que se niega de entrada la posibilidad de llevar a cabo una evaluación integral o formativa. Según Grieve (1995:43), la evaluación en el sistema educativo debería "estar orientada hacia un mayor desarrollo de más zonas del cerebro", lo que permitiría crear un conjunto en el que participe lo racional, lo lógico, lo emocional y lo artístico y donde por supuesto, tengan cabida todos nuestros estudiantes.

Sin embargo, no se puede desconocer que nuestro sistema educativo difícilmente trata de estimular, a través de políticas de Estado, una serie de razones que apuntan a la educación inclusiva y aquí nos detendremos un poco para precisar este concepto, retomando al profesor, Bisquerra (2011). Es claro que las palabras tienen un ciclo de vida que depende de su utilización y su vigencia y por esta razón pueden pasar de términos técnicos a insultos, como es el caso de los términos *imbecilidad* o *subnormalidad*. De igual manera sucedió hacia mediados del siglo pasado cuando se pasó de hablar de *dificultades de aprendizaje* al concepto de *atención a la diversidad*, para que a partir de los años 90 y hasta el presente, se acoja la noción de *escuela inclusiva*, frente a lo que el mencionado autor, afirma:

> Una educación basada en la atención a la diversidad se propone la integración en las aulas ordinarias de todas las personas con dificultades escolares. Pero el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, ya que implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, familiares, sociales, culturales, etc., incluidos aquellos que presentan una discapacidad.
>
> En la escuela inclusiva no se ponen requisitos de entrada ni mecanismos de selección. Todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. No hay ningún tipo de discriminación.

Se parte en la escuela inclusiva de dos principios; el primero establece que es el sistema escolar el que debe adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y no éstos al sistema y el segundo concibe la diferencia como lo normal, es decir, que la normalidad en un espacio escolar es que haya diferencias entre las personas que conforman esa comunidad, puesto que es gracias a esas diferencias que se puede hablar de equidad e igualdad.

Inclusión también significa que todos los estudiantes hacen lo mismo, pero como afirma Santos (2011:14), "la escuela inclusiva no trata a todos por igual sino a cada uno según las peculiares necesidades que manifiesta", todo lo contrario, a lo que sucede continuamente en nuestras instituciones *incluyentes*. Una escuela inclusiva parte de saber que todos sus estudiantes son diferentes y que, por lo tanto, debe adaptarse a cada uno de ellos y esa adaptación incluye no solamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también, y de manera particular, lo relacionado con la evaluación.

A lo anterior se suma la puesta en marcha de procesos de mejoramiento que no hacen más que privilegiar el desarrollo de una parte de nuestro cerebro, en un afán competidor y ajeno a nuestra realidad y nuestro contexto. Opera una lógica que permite que desde el establecimiento mismo se imponga la importancia de perpetuar la ignorancia a través de la educación. Nada más lejano a la evaluación integral, pero es eso lo que se lleva a cabo en nuestras instituciones educativas, las que tristemente, y desde su propia filosofía, tratan de maquillar lo que se dificulta hacer en la práctica docente. Las palabras pueden con todo, pero la realidad a la que nos vemos abocados diariamente en las aulas de clase, nos habla de jóvenes con diferente tipo de capacidad, que sin embargo han de ser educados (formados, modelados) y evaluados (calificados) de la misma manera, por ejemplo, que

aquellos que tienen una mayor inclinación hacia lo emocional o lo artístico. Si la equidad consiste en darle a cada uno lo que necesita, entonces ¿dónde la podemos encontrar?

A propósito de políticas de inclusión, se viene dando actualmente una propuesta que garantiza la igualdad de oportunidades para los estudiantes de los centros educativos. Nos referimos al enfoque llamado Diseño Universal de Aprendizaje, DUA (UDL en inglés), definido como el "Marco teórico desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST), para guiar el desarrollo de currículos más flexibles adaptables a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes" (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012), que propende porque todos los estudiantes puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo. Consiste el DUA en un sistema que busca la supresión de todo tipo de barreras, tanto físicas como sensoriales, afectivas y cognitivas que limitan el libre acceso al aprendizaje y la participación de los alumnos.

> En realidad, es una apuesta más determinante para considerar un *entorno discapacitante* en lugar de una *persona discapacitada*. Este modelo asume que los problemas generados por falta de accesibilidad están directamente relacionados con el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes y, por tanto, no son problemas que se pueden atajar mediante la mera supresión de barreras físicas cuando éstas se producen. De acuerdo con el Diseño Universal de Aprendizaje es necesario identificar por qué se producen esas barreras, qué se puede hacer para que no se vuelvan a originar y cómo desarrollar las medidas, programas y políticas necesarias para avanzar hacia la igualdad de oportunidades de los ciudadanos en el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes. (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012:13).

El DUA se fundamenta en tres grandes principios que son:

- Brindar diversas posibilidades de representación, atendiendo al "qué" del aprendizaje. La razón está en que los alumnos distinguen y advierten la información de

manera particular y por lo tanto es necesario brindarla desde varias opciones materializadas en canales de percepción diversos (auditivo, visual o motriz).

- Brindar los medios para la acción y la expresión, lo que se relaciona con el "cómo" del aprendizaje. Este precepto habla de la necesidad de poner a disposición de los alumnos una serie de materiales con los que puede interactuar, que faciliten su expresión y promuevan en ellos la fluidez de su saber. En este sentido se habla de "procurar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, de la motivación hacia una meta)." (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012:14).
- Facilitar diversos "medios de compromiso", en relación al "por qué" del aprendizaje. Aquí es preciso considerar las diferentes maneras en que los estudiantes se comprometen y motivan con el proceso de aprendizaje, partiendo de que es preciso brindar alternativas "que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas." (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012:14).

De otro lado, nuestra educación y la variedad de acercamientos a los procesos de enseñanza-aprendizaje plantean diferentes problemas teóricos y prácticos. Desde la neurociencia, la neuropsicología, así como también desde lo social, lo cultural y lo económico, sabemos que el conocimiento es un constructo dinámico que requiere cambios constantes en su aplicación.

El carácter tecnocentristra de nuestro sistema educativo ha despojado y desplazado la verdadera realidad educativa que nace de nuestros contextos sociales y la ha puesto al servicio de sistemas educativos copiados de otros países, lo que significa en

términos de educación y progreso, que cada vez se amplía la brecha existente entre lo que se quiere lograr y lo que realmente tenemos y producimos en el contexto educativo.

En el proceso enseñanza-aprendizaje de nuestras instituciones, las diferentes formas como aprendemos desde diversas teorías y posturas, de cómo se conciben los procesos de enseñanza y evaluación y su resultado final (no sumativo), así como del impacto en los aprendizajes de los estudiantes, nos llevan a afirmar que la manera como aprendemos, como llegamos al conocimiento y como somos evaluados o evaluamos en nuestra práctica docente, constituyen en sí una condición indiscutible de unos escenarios en donde los estudiantes, en tanto centro de nuestro quehacer pedagógico, aprenden de forma diferente y perciben la realidad en la que viven desde múltiples miradas. En este sentido, ellos requieren la legitimación de un aprendizaje significativo, que los haga trascender y los prepare ante diferentes retos en un mundo competitivo.

Los ritmos de aprendizaje involucran procesos mentales que muestran cómo aprende el estudiante y cómo lo hace empleando diferentes partes de su corteza cerebral. Se ha demostrado desde la Neurociencia que nuestro hemisferio izquierdo es el lugar donde se efectúan las operaciones lógico –matemáticas y de lenguaje, lo que significa que llevamos a un reduccionismo el proceso mental y cognitivo de los alumnos a nuestro cargo cuando solamente potenciamos el hemisferio izquierdo.

> El estudiante aprende a vivir en un sistema en el cual, para ser reconocido desde un desempeño eficaz, ha de dar cuenta de un desarrollo adecuado en términos de competencias, generalmente asociadas al desarrollo del hemisferio cerebral izquierdo, horizonte hacia el que se emplazan las condiciones específicas de organización del sistema educativo, desconociendo los aportes de la neurociencia en torno a la especialización hemisférica y las necesidades de un mayor aprovechamiento de la capacidad cerebral (Drucker, 2004: 67).

Es claro que diferentes teorías y posturas sicopedagógicas, así como las perspectivas de los diferentes modelos que se han ocupado de indagar la mejor manera como los estudiantes aprenden, muestran diferencias en sus enfoques. Para mencionar solo dos, partamos del modelo conductista, que promueve que el estudiante aprende desde un tipo de enseñanza centrada en una construcción lógica una conducta derivada de un estímulo-respuesta. De otra parte, el enfoque cognoscivista plantea un aprendizaje en sintonía con unos procesos cognitivos relacionados con procesos lógico-memorísticos de reproducción de conocimiento, que no van más allá de una simple adaptabilidad al entorno.

> En este sentido, se considera que el sistema educativo se ha interesado por un esquema reproduccionista de transmisión de un mismo modelo cultural desde formas de enseñanza y evaluación, que sin atender a principios de reconocimiento individual -condición de educabilidad- demandan en una forma homogenizante competencias casi exclusivas de tipo verbal, racional, lógico y lineal (Flórez 1989: 29).

A propósito de esa tarea del sistema educativo, Santos (2011) afirma que

> La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículum para todos, espacios para todos, evaluaciones para todos. Da la impresión de que se pretende alcanzar un individuo estandarizado que responda a los mismos patrones de conducta, que tenga los mismos conocimientos y que practique la misma forma de pensar. Aunque los enunciados teóricos digan otra cosa, un repaso a la vida a de las escuelas nos ofrece excesivos testimonios de un patrón homogeneizador.

Considerando que la teoría y la práctica que lleva consigo el hacer didáctico de la enseñanza y el aprendizaje es una construcción permanente en la que hay una producción de saberes y en donde se presenta una evaluación continua y formativa, tanto el desarrollo integral en materia de conocimiento como el aprendizaje de nuestros estudiantes, en tanto sujetos de educabilidad, requieren una mirada urgente que permita observar esos procesos a la luz del desarrollo de la neurociencia y del funcionamiento cerebral, es decir, desde un enfoque interdisciplinar que involucre otras ciencias.

“El desarrollo de las Neurociencias aporta diversas teorías en torno a la estructura y funcionamiento del cerebro, haciendo necesario un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación pedagógica, en función del respeto por los tipos de inteligencia, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes” (Pulgarín,2010:14).

De otra parte, el docente se enfrenta a un problema ético que lo invita a realizar un análisis crítico de sus actos evaluativos y del lugar hacia donde se dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, cargados de acciones pedagógicas intencionadas en torno al diseño de currículos, indicadores de logro, indicadores de desempeño y competencias, que señalan a su vez, el aprendizaje de los estudiantes y la influencia significativa que se ejerce sobre estos. Corresponde al docente descubrir y analizar las diferentes dimensiones del aprendizaje de los estudiantes, así como la forma de evaluarlos de la mejor manera posible, para contribuir desde esta perspectiva en la construcción de un currículo que tenga en cuenta la integralidad del conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes. “En el marco de la evaluación cualitativa es responsabilidad docente articular logros, indicadores, procesos y competencias, no como categorías diferenciales y excluyentes del proceso evaluativo, sino como niveles que dan cuenta del estado de desarrollo y aprendizaje del estudiante” (Pulgarín, 2009:9).

Es cierto que la tradición en la forma evaluativa ha puesto a los estudiantes en una zona de confort y los ha convertido en seres inmediatistas, producto de una evaluación que no evalúa realmente un saber, un aprendizaje significativo-formativo, pues ni siquiera los inquieta ni trasciende la simple reproducción de unos conocimientos.

Elliot (1990: 54) refiriéndose a la enseñanza secundaria llama la atención sobre el fenómeno de “la posposición del aprendizaje”. Afirma el autor que los estudiantes aplazan la “labor de aprender a los momentos cercanos a la evaluación, desplazamiento que

implica aprender de acuerdo a cómo van a ser evaluados y para responder a lo que se les exige".

Las nuevas teorías en la ciencia de la educación buscan dar respuesta a la manera como se constituye el aprendizaje desde lo aprehensivo y su adquisición a través de los medios y la transmisión social y cultural hasta el estudio y el rigor científico de la neurociencia, la neuropsicología y las pedagogías alternas que surgen como contraposición a viejos modelos y plantean un acercamiento cada vez más preciso a nuevos modelos de enseñanza–aprendizaje y evaluación de los estudiantes.

Unos cambios de paradigma en los enfoques evaluativos propenden por mejorar los procesos de enseñanza de parte de los docentes y hacen un llamado a un cambio de actitud en la forma de concebir el cómo se evalúa a los estudiantes. Abordar las distintas formas de aprendizaje y más aún, contemplar el alcance de los saberes de los estudiantes, sus ritmos y el desarrollo de sus diferentes inteligencias (Gardner1997), así como sus intereses, se constituye en un reto para la educación, enclaustrada en modelos psicométricos, mecanicistas y tradicionalistas.

7.4. Evaluación de la enseñanza.

La pedagogía se ocupa de educar y enseñar. Primero es el por qué y luego el cómo. El pedagogo comparte y construye mundos con sus alumnos a la vez que formula y resuelve preguntas con ellos a través de un encuentro afectivo. Si la pedagogía se ocupa de educar y enseñar, entonces la práctica docente hay que planificarla para poderla ejecutar; es necesario conocer a los estudiantes y propiciar un clima favorable a ellos, a través de una excelente didáctica que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este proyecto busca impactar desde las formas y maneras de enseñar del maestro su capacidad y preparación para abordar a la población diversa o con NEE en la institución Educativa Santa Elena, en este mismo sentido develar procedimientos de enseñanza – aprendizaje plasmados en formas y métodos efectivos que trasciendan significativamente el aprendizaje de esta población mediante el diseño efectivo de currículos más flexibles, de formas y métodos de evaluar claros , razonables y justos y lo más importante del establecimiento de una relación pedagógica dialéctica y dialogante alrededor de diferentes saberes.

Existe un compromiso de parte del docente sugerido por el modelo pedagógico y se relaciona con estrategias concretas en el proceso enseñanza-aprendizaje. La educabilidad y la enseñabilidad apuntan al fortalecimiento y realización del estudiante en este sentido. La pedagogía se ubica en este contexto como parte fundante del saber del maestro, donde además no se puede desconocer la fuerza que tiene la ética del docente.

La educabilidad hace alusión a la presencia activa de saberes, mientras que la enseñabilidad se da a través de lo metodológico y las didácticas. Entre ambos conceptos, aparece la pedagogía como puente vinculante y dinamizador de esta relación.

La finalidad de la pedagogía es descubrir habilidades, destrezas y capacidades en cada uno de los estudiantes inmersos en el proceso enseñanza – aprendizaje, así como también sus avances, sus conocimientos y cómo se ven reflejados en su cotidianidad.

La enseñabilidad y la educabilidad, aunque implican procesos diferentes en el ejercicio práctico, se complementan, sobretodo en la interacción maestro – alumno. La educabilidad abre el camino y la enseñabilidad lo cimienta. Pero el interés de ambas se centra en el estudiante, al que se le garantiza su plena realización en el proceso, en el cual

se evidencian unos conceptos, unos métodos y unas técnicas que revelan y exteriorizan el influjo del desarrollo humano en la relación maestro – alumno, el currículo y la evaluación.

La formación de los estudiantes está regida por unos principios. Hay que acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje como lo afirma Fermoso (1985:191) cuando define el concepto de educabilidad

> …como posibilidad y categoría humana. Una posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible. Una categoría humana por cuanto se predica esta cualidad del hombre, que es sociable, histórico, perfectible y educable.

La educabilidad es condición primordial en el proceso educativo. La educabilidad habla de un sujeto educable dueño de una historia singular. De otro lado, la variedad de modelos y paradigmas pedagógicos permiten la construcción de un lenguaje que posibilita el intercambio de conceptos entre las partes involucradas en ese quehacer. La diversidad de opiniones y criterios suele enriquecer la terminología utilizada en el proceso enseñanza – aprendizaje por cada maestro, pero finalmente apuntan a un mismo fin: dosificar la construcción de un lenguaje que asegure la interacción con los pares y los estudiantes.

Los modelos pedagógicos están estrechamente ligados al contexto y es allí donde se llenan de sentido. Los modelos pedagógicos interpretan y se ajustan a la realidad pedagógica y responden a una necesidad concreta como es la de lograr los aprendizajes del estudiante en el aula.

Si bien tanto los modelos de la ciencia (natural) como de la historia (social) describen los fenómenos desde su estructura, funcionamiento y desarrollo, se diferencian en que las cualidades de la sociedad son producto de su misma creación, desde lo político, lo económico y lo cultural.

La enseñabilidad responde a la inquietud que surge en el docente que enseña, cuando éste se interroga por dicho saber y se formula para sí mismo la pregunta ¿por qué lo que enseño requiere que lo enseñe de manera diferente? La enseñabilidad no surge de la naturaleza de una disciplina en particular sino de todo el acervo pedagógico y didáctico del docente.

El ejercicio de enseñar del docente debe estar acompañado por su institución o comunidad académica a la que está adscrito y lógicamente motivado por su vocación como maestro, que le permita transformar los aprendizajes de sus estudiantes a través de las metodologías y valores propios de su profesionalismo y dominio pedagógico imprescindibles para la buena enseñanza.

La enseñabilidad relacionada con una disciplina particular, debe ser objeto de permanente interpretación pues en ella está implícita la actualización del docente frente a su saber, lo que significa la renovación de sus estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas.

De otro lado, la evaluación en tanto elemento fundamental del proceso enseñanza aprendizaje se manifiesta en el ejercicio práctico y reflexivo del docente mediante la comprensión de su quehacer cotidiano en el aula de clase y la implementación de modelos pedagógicos y enfoques particulares.

Se parte de que existe un sujeto que enseña, el docente y un sujeto que aprende, el estudiante quien a su vez es objeto de aprendizaje. En este punto la evaluación de la enseñanza llega a su pragmaticidad cuando el docente hace uso de buenas prácticas didácticas, una buena evaluación y una aplicación de saberes que llevan en consecuencia a una mejor calidad educativa.

Esta evaluación no puede verse separada, sino como parte de una continua formación del estudiante y como afirma Álvarez (1993: 32)

> …En la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene valor en sí, y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo.

De otra parte, una evaluación comprensiva y aún más, inclusiva, debe pensarse en términos de cambiar los paradigmas selectivos que llevan a una revisión de nuestro sistema educativo y la constante formación docente que le permita diferenciar lo que es importante en su enseñanza, método de evaluación y currículo.

Como lo plantea Bernstein (1988: 68), el docente debe tener claros los conocimientos que evalúa en sus procesos pedagógicos, anclado esto a unos objetivos explícitos y precisos y a la posibilidad de que en esa dinámica la educación corrija una enseñanza parcelada enfocada a unos aprendizajes tradicionales que la alejan de una evaluación segura y formal.

En este sentido la evaluación es siempre un campo generador de interrogantes y no de certezas por parte de sus actores y debe constituirse en un asunto integral del proceso enseñanza aprendizaje. La evaluación debe ser a todas luces un evento factible y dueño de unos objetivos claros, es decir, que tenga una intencionalidad precisa, que sea coherente y que no se convierta en una herramienta de control y autoritarismo en la dinámica escolar.

El docente debe tener habilidades para aplicar y ensayar en el aula y en el proceso de enseñanza aprendizaje las diferentes teorías y modelos pedagógicos y didácticos. Como lo plantea Gimeno (1996:54) en términos de una evaluación diferenciadora, es pertinente el hecho de incorporar preguntas clave en el estudio de textos o de unidades, establecer una

agenda y una autoevaluación que le permitan tanto al docente como al alumno mirar su progreso, asignar tareas y evaluar procesos, que el estudiante produzca en las clases, que se diseñen actividades significativas y relevantes, planificar el trabajo y no la evaluación y realizar trabajo cooperativo que le facilitará al docente centrarse también en actividades académicas en el aula.

Y continúa este autor diciendo que la evaluación le permite al docente ser el creador de nuevas estrategias que este autorregula y dosifica en su proceso de enseñanza. El docente debe tener una postura clara hacia el nuevo conocimiento y ser al mismo tiempo generador de mejoras educativas actuales y también en proyecciones futuras. Tal adelanto en el pensamiento educativo comprende una posición consciente y recoge aspectos como una reflexión constante , una evaluación de las necesidades de los estudiantes y una identificación de los efectos de sus prácticas de enseñanza, todo ello para servir a una explicación más ecológica del rendimiento escolar, creando métodos diversos y sus méritos en la educación que propenden por el conocimiento de la realidad del estudiante, de su cultura y de la interpretación de dinámicas de construcción de sociedad y de relaciones sociales diversas (Sacristán, 1996:66).

De otra parte, el docente debe evaluar y emplear su evaluación como un todo reflexivo, donde interprete y emita juicios de valor alrededor de una información que le es útil y práctica en su actividad cotidiana, así como pensar sobre los procesos realizados y los logros alcanzados como lo ilustra Santos (1995:81) en su concepto de evaluación educativa.

Entendemos en consecuencia que evaluar es un proceso en que existen unos juicios de valor que son falibles, que se pueden comparar, que son determinantes y que exigen a su vez conocimientos de sus elementos constitutivos, toda vez que obedecen a unos criterios y como se dijo antes, a una intencionalidad.

Si bien no hay formas de evaluar perfecta, existen acercamientos a una evaluación humanista e integradora que recoge la complejidad de la persona y del fenómeno de la enseñanza; pero esto requiere de preparación y construcción de un discurso evaluativo, de un modelo que pueda ser llevado al aula de clase, puesto que se debe hacer énfasis en procesos y no en resultados.

Entonces se puede decir como lo cita Pérez (1996:56-57), que la enseñanza comprende la transmisión de tipo cultural y en ella la escuela juega un papel importante. Los docentes en la práctica de su oficio comparten unos conocimientos que cimientan esta cultura y se transmiten de una generación a otra, confirmando un enfoque tradicionalista. Aquí merece especial atención el conocimiento desarrollado por parte del estudiante para alcanzar una comprensión significativa de su aprendizaje.

La enseñanza es también "entrenamiento de habilidades y capacidades formales tales como la lectura, la escritura, el cálculo, la solución de problemas, la planificación, la reflexión y la evaluación" (Pérez, 1996:56-57). La enseñanza propende por un fomento del desarrollo natural, que se concibe en la escuela y fuera de ella como facilitadora de los medios y los desarrollos para el crecimiento. La enseñanza es además una producción de cambios conceptuales y se basa en la concepción de aprendizajes como un proceso de transformación del pensamiento y las creencias de los estudiantes. Cada una de estas modalidades supone un esquema de evaluación, pero se deduce que la evaluación es solo una parte del proceso como lo es la planeación, la metodología, las mediaciones y los recursos.

La evaluación pedagógica se considera como aquella que obedece a procesos integradores de formas cuantitativas y a la vez cualitativas pero que en último término debe

ser vista en el proceso de enseñanza aprendizaje como un todo formativo de los estudiantes. Se trata entonces de una evaluación formativa porque

> Permite recabar información sobre la relación que el alumno establece con el saber, de cómo lo adquiere y de cómo lo utiliza al finalizar una etapa de su proceso. De esta manera la evaluación se integra a la enseñanza y al aprendizaje ayudando a conocer el proceso llevado a cabo por los alumnos y guiando continuamente a la enseñanza, porque permite que el docente elabore sus juicios de valor basados en las características de sus alumnos y pueda tomar decisiones para mejorar su propio accionar. (Capovilla y Gauna, 2007:3).

Finalmente, es preciso decir que los docentes deben prepararse ante los retos de nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes, mediante la alineación continua de sus saberes específicos y el dominio de sus disciplinas de conocimiento. Sin embargo, lo más importante radica en ser conocedores de la cotidianidad y de las potencialidades de sus estudiantes, lo que le dará paso a un crecimiento gradual en su aprendizaje y autoconocimiento.

8. Metodología.

8.1. Descripción del estudio.

El PPI, pretende incursionar en la forma como se viene desarrollando la evaluación a la población diversa matriculada en la Institución Educativa Santa Elena, con el objetivo de contribuir al diseño e implementación de un modelo evaluativo que parta del derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos los estudiantes. Se trata de un ejercicio investigativo de tipo cualitativo centrado en los sujetos, en el cual el investigador mantiene una relación con participantes e información mediante diferentes tipos de estudio.

La investigación cualitativa es, definida como "el estudio de la gente a partir de lo que dicen y hacen las personas en el escenario social y cultural" (http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html). En ella se resalta la opinión de la gente como elemento fundamental para la obtención de respuestas a los interrogantes planteados en el ejercicio.

Dado que la investigación cualitativa ofrece un amplio abanico de opciones para adelantarla, se ha optado en este ejercicio en particular por el modelo de investigación – acción desde el cual se aborda la información y su análisis posterior. Se parte de la cotidianidad de los profesores, la que considera situaciones relacionadas con el ejercicio docente y la evaluación de la población diversa. "Como la investigación – acción considera la situación desde el punto de vista de los ´participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria" (Elliot,1990:25), lo que permite comprender el problema desde la óptica de los participantes y sugiere soluciones relacionadas no sólo con la población objeto

(estudiantes con NEE), sino también con la manera como es preciso que se aborde la evaluación de los procesos de aprendizaje en la institución en que se desarrolla este ejercicio.

8.2. Procedimiento

Partiendo del trabajo realizado en la Institución Educativa Santa Elena a lo largo de 12 años de experiencia docente, se llegó a la conclusión de que había un vacío relacionado con la forma como se evaluaba a los estudiantes con capacidades diversas (estudiantes con discapacidad y con capacidad excepcional), lo que sirvió de estímulo para la realización del presente ejercicio, desde la constatación de la realidad.

A través de la sensibilización de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) se logró conocer mediante la tabulación y posterior interpretación de una serie de entrevistas y encuestas, la concepción y los imaginarios relacionados con la inclusión educativa y la evaluación de la población diversa.

Inicialmente se seleccionó esa institución para adelantar este ejercicio por el número de estudiantes con capacidades diversas allí matriculados. Posteriormente, se hizo un rastreo de la información contenida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), particularmente el Sistema Institucional de Evaluación y el Modelo Pedagógico (todavía en construcción en el momento de la consulta), buscando la manera como se concebía y direccionaba la evaluación del aprendizaje, no solo desde la norma sino también en tanto componente del currículo institucional.

Luego de tener ese insumo además del soporte teórico recogido en los antecedentes y los diversos temas de formación de esta especialización, se estableció una relación con las categorías fundantes del ejercicio investigativo (evaluación pedagógica y humanista y

población estudiantil diversa), que sirviera de base para la realización del trabajo y permitiera alcanzar los objetivos propuestos.

Se seleccionó el grupo 6.1 (con 35 estudiantes) de la lista presentada por el SIMAT dado el número de alumnos con capacidades diversas en él matriculados. Las encuestas realizadas, ocho en total, corresponden a una muestra representativa de ese grupo. Como aparece expresado en el anexo correspondiente, el objetivo de esta encuesta fue percibir la manera como los estudiantes participan en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus compañeros con capacidades diversas.

La encuesta a los docentes se aplicó a un grupo de 13 de ellos de un total de 37 con que cuenta la institución. Su objetivo fue recoger información acerca de las prácticas evaluativas y la manera como se desarrollan las actividades con los estudiantes con capacidades diversas.

Se llevaron a cabo cinco entrevistas: al coordinador de la institución, al psicólogo y a tres acudientes de los estudiantes del grupo 6.1 reportados con discapacidad en el SIMAT, cuyo objetivo fue indagar acerca de su percepción de los procesos adelantados con estudiantes con capacidades diversas y la manera como interpretan la inclusión educativa en la institución.

8.2.1. Reflexión inicial

Dado que el interés primordial de este ejercicio es hacer un análisis de las prácticas evaluativas de la institución, la opinión de los actores y su percepción de la inclusión educativa se vuelven fundamentales.

En tal sentido, es preciso entender la evaluación como un proceso inacabado y no como el resultado final expresado en las notas de un periodo. La corresponsabilidad que

pesa sobre la institución, los acudientes y los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje debe concebirse como un principio que guíe la formación de los alumnos. De ahí que sea importante tener en cuenta el Artículo 5 del Decreto 1290 (Escala de Valoración Nacional) donde se especifica que

> La denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos.

El estudiante tiene una responsabilidad consigo mismo y con la institución desde su desempeño académico y una condición de discapacidad no puede representar un impedimento para el cumplimiento de sus deberes escolares, siempre y cuando se le garanticen las ayudas necesarias en relación a sus características particulares. Sin embargo, excluirlo del ambiente escolar afirmando que no puede llevar a cabo sus actividades académicas, vulnera su derecho a la educación[8].

Se propone evaluar a los estudiantes con discapacidad a partir de la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación que junto con la flexibilización curricular puedan servir de herramienta para acompañarlos en su proceso de aprendizaje.

8.2.2. Planificación

En este aspecto es preciso mencionar que se entiende por planificación la organización metódica de todo aquello que conduce al logro de unos objetivos.

[8] Vale recordar el debate mencionado en los antecedentes relacionado con la postura que defiende la implementación de la escuela especial en el sector público, en contraste con las políticas de inclusión educativa copiadas de España que han desconocido el contexto colombiano.

Con el propósito de hacer claridad acerca de los pasos a seguir luego de tener un diagnóstico de la población con NEE en la institución y buscando alcanzar los objetivos propuestos, es decir, conocer las maneras y estrategias utilizadas para evaluar a los estudiantes referidos y proponer un plan de mejoramiento, se precisa completar el rastreo bibliográfico de las fuentes, así como diseñar y aplicar los diferentes instrumentos que permitan recoger información relacionada con el problema planteado en este ejercicio. Después de finalizada esta fase se desarrollará el correspondiente análisis que conduzca a la estructuración del plan de mejoramiento relacionado con la evaluación y la inclusión educativa de la población objeto.

8.2.3. Reflexión final.

Luego de aplicar los distintos instrumentos elaborados para la recolección de la información (entrevistas al coordinador de la institución, al psicólogo de la misma y a tres madres de familia, así como la encuesta a docentes y estudiantes), así como de la revisión del SIEE y el Modelo Pedagógico institucional, se procederá al análisis e interpretación de la información contenida en ellos, de forma que sirvan de insumo para la formulación de un plan de mejoramiento.

8. 3. Participantes

- Grupo de estudiantes del grado 6.1: 35.
- Estudiantes con discapacidad en ese grupo: cuatro estudiantes reportados en el Sistema Institucional de Matrícula (SIMAT).

- Estudiantes de 6.1 encuestados: se hará una selección al azar de ocho estudiantes del grupo 6.1
- Madres de familia acudientes de tres de los cuatro estudiantes con discapacidad del grupo mencionado: 3.
- Docentes de la Institución Educativa Santa Elena: 37.
- Docentes encuestados: 13.
- Coordinador de la institución educativa.
- Psicólogo de la institución educativa.

8.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

8.4.1. Observación directa.

Se llevará a cabo una descripción del ejercicio vivencial brindado por la práctica docente, partiendo de la relación que uno de los miembros del equipo investigador ha mantenido por 12 años de trabajo en la Institución Educativa Santa Elena. Esta etapa del trabajo tiene como objetivo acercarse a los procesos evaluativos y de inclusión mediante el intercambio de experiencias con los docentes de la institución y en general con la comunidad educativa.

8.4.2. Entrevistas[9].

Se realizarán entrevistas a varios actores educativos como el coordinador, el psicólogo y algunos padres de familia, con el objetivo de conocer su opinión acerca de la atención

[9] Ver Anexo A.

brindada a estudiantes con capacidades diferentes y el proceso de inclusión educativa en la institución.

8.4.3. Encuestas[10].

En este caso se busca obtener información sobre la percepción que los estudiantes consultados, así como los docentes, tienen acerca de los alumnos con capacidades diferentes y los procesos evaluativos que con ellos se adelantan en la institución.

8.4.4. Revisión de documentos institucionales.

Con el propósito de conocer cómo se encuentra planteada la evaluación para la población diversa en el PEI, se abordarán algunos aspectos contemplados en el SIEE y de igual manera se analizará lo concerniente a ese tema en el Modelo pedagógico.

8.5. Análisis e interpretación de resultados.

El Modelo pedagógico de la institución menciona que "el proceso evaluativo es continuo y permanente, se realiza al terminar unidades temáticas, períodos y el año escolar. En la Institución se propende porque la evaluación sea formativa, integral, flexible e incluyente"[11]. De estos propósitos bien podría derivarse un plan de acción que

[10] Ver Anexo B.
[11] Institución Educativa Santa Elena, Modelo Pedagógico, 2017

confirmara el carácter incluyente de la evaluación, pero no existe ninguno. Por el contrario, la institución se reafirma en propósitos centrados en la adecuación a los lineamientos del gobierno nacional y a la búsqueda de altos estándares de calidad.

De otro lado, en el SIEE se mencionan como propiedades de la evaluación, las siguientes: contextual, continua, integral, formativa, individual, grupal, participativa, democrática, sistemática, cualitativa y compleja, interpretativa e inclusiva[12]. Siendo esta la única alusión explícita a la inclusión. Al respecto dice:

> Se tiene en cuenta el aprendizaje como un proceso que parte de una actividad biológica y permite a las personas adaptarse al medio en el cual viven. El proceso de aprendizaje es absolutamente individual y depende de las experiencias previas, del ambiente en el cual se vive y de la motivación que se tenga para adquirir nueva información. En este sentido, se tienen en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, las diferentes formas de inteligencia, las características del pensamiento de los estudiantes en cada una de las etapas escolares, las características del contexto social y las necesidades educativas individuales y especiales[13].

La inclusión educativa es una idea que ha generado poco entusiasmo en los organismos gubernamentales encargados de garantizarla. Pese a que el debate académico se viene llevando a cabo desde hace varios años, el tema aún no hace parte de la agenda política y educativa del Estado colombiano. Los pobres esfuerzos institucionales (escuelas y colegios) se quedan cortos frente a la magnitud del problema. Aún está por resolverse en nuestro país la tensión existente entre garantizar la educación especializada para estudiantes con discapacidad y su inclusión en el sistema educativo. Los distintos estamentos de las instituciones educativas, perciben ese vacío y los más afectados claman por una solución.

[12] Institución Educativa Santa Elena, SIEE, 2015: 9-14
[13] Institución Educativa Santa Elena, SIEE, 2015:14

En el ejercicio de observación y diálogo a través de los instrumentos de recolección mencionados anteriormente, se pudo constatar en la Institución Educativa Santa Elena la necesidad de una intervención a nivel formativo dirigida a su grupo de docentes y directivos, relacionada con la inclusión educativa y las dinámicas de evaluación implicadas en ella. Igualmente, se constató la carencia de un equipo profesional de apoyo a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, lo que entorpece de manera considerable una atención centrada en las capacidades individuales que respete los estilos y ritmos de aprendizaje particulares.

Es preciso consolidar allí una práctica docente centrada no sólo en la obtención de buenos resultados en las pruebas externas, sino también en los procesos inclusivos que promuevan una atención más humana a la población con discapacidad.

En los objetivos específicos de la institución[14], se promueve el respeto del otro sin importar su condición, lo que se convierte en una invitación a la inclusión en los espacios escolares cuando afirma

- Promover la participación de la comunidad educativa en el marco de la democracia y la inclusión, como generadoras de una sana convivencia.
- Facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de propuestas curriculares flexibles, atendiendo a la población escolar en función de sus diferencias y necesidades particulares.

Otra barrera que se puede mencionar en este momento, parte de dos ideas que se quieren resaltar: primero, que el hecho de que un alumno con discapacidad esté matriculado en una institución de educación regular, no es sinónimo de inclusión educativa y, segundo, que la educación inclusiva significa un aprendizaje con iguales oportunidades para todos

[14] Institución Educativa Santa Elena. PEI, 2016:32

los alumnos (Toboso, 2012: 291). De ahí que el no contar con maestro(a) de apoyo para acompañar los procesos de estudiantes con discapacidad, es también una barrera que se percibe en la institución donde se realizó este ejercicio, si bien es responsabilidad del Estado nombrar el personal necesario para estos casos y garantizar su continuidad al frente de los procesos.

Siguiendo a Toboso (2012) y partiendo de la interlocución con directivos y docentes a lo largo de 12 años de trabajo en la institución, valga mencionar una barrera más que allí se percibe relacionada con la poca información acerca de los diagnósticos y dificultades de la población con NEE. Otra barrera no menos importante es la escasa formación que se brinda a los docentes acerca de las características y atención que posibilite una adecuada inclusión a esa población.

Igualmente, es preciso reconocer que la planta física del establecimiento no fue pensada para albergar la variedad de la población que allí pudiera llegar, ya que no presenta las adecuaciones físicas necesarias que garanticen el desplazamiento de cualquier estudiante con dificultades de movilidad[15].

Considerando que otro de los objetivos de este ejercicio se relacionó con el seguimiento a la evaluación de la población objeto de estudio, tanto las encuestas a docentes como las entrevistas realizadas arrojan información valiosa para entender la manera como en la institución se ha privilegiado una evaluación de corte tradicional, en tanto subsiste el desconocimiento de propuestas inclusivas reales que brinden oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

[15] Es por esta razón que actualmente al referirse a esta población, el término “estudiantes con discapacidad” se viene reemplazando por la expresión “estudiantes con barreras al aprendizaje y la participación”.

Las entrevistas (ver Anexo A) realizadas tanto al coordinador como al psicólogo y los acudientes, coinciden en señalar la necesidad de un acompañamiento a la población con discapacidad acorde con sus necesidades. Si bien sus aportes son complementarios, a la vez que reflejan una posición particular frente al tema, de ellas pudo deducirse la enorme distancia existente entre los proyectos institucionales y las demandas de la población más vulnerable.

En la entrevista con el coordinador de la institución se percibió no solamente el desconocimiento por las implicaciones de la inclusión educativa en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. A partir de sus respuestas se corrobora, si bien no lo expresa de manera explícita, la necesidad de formación relacionada con las características de los estudiantes con NEE y la forma como deben atenderse sus dinámicas particulares. Todavía no está claro en la política institucional el concepto de la inclusión y sus implicaciones, porque se asocia simplemente con ingresar a la población diversa, pero sin atender a sus características.

En la entrevista con el psicólogo se apreció igualmente que la atención a la población con capacidades diferentes en la institución derivada de atenciones psicosociales y asesorías propias de su labor, se limita a la remisión de casos a las EPS o Centros Especializados donde se les brinde a los estudiantes la atención necesaria. La institución no le ha hecho partícipe como profesional de la salud, del diseño de estrategias de aprendizaje y evaluación de estudiantes con capacidades diferentes, si bien se encuentra documentado al respecto[16]. Considera, sin embargo, que la atención que se brinda a la población con capacidades diferentes ha sido la apropiada y está en consonancia con los lineamientos

[16] La pregunta específica fue ¿Usted se ha documentado acerca del tema de la atención a la población con capacidades diferentes? Ver Anexo A.

institucionales y el Manual de Convivencia. No obstante, manifestó el desconocimiento por parte de los docentes de los diagnósticos y recomendaciones a seguir con esta población.

En la entrevista a los padres de familia, dos de los tres entrevistados manifestaron tener interés por el desempeño académico de sus hijos, teniendo en cuenta que sus dificultades de aprendizaje en algún momento pueden dificultar sus procesos y por lo tanto necesitan de su acompañamiento en el hogar. Frente a la evaluación, dos de ellos coincidieron en que la institución no aplica una evaluación diferencial a los estudiantes con discapacidad, puesto que perciben que la evaluación que se les hace de los procesos de aprendizaje es igual que aquella que se adelanta al resto de sus compañeros. Al hablar de exclusión, los acudientes expresaron no saber que a nivel institucional existan conductas excluyentes. Sin embargo, manifestaron que los compañeros de grado en algún momento si lo pueden poner en evidencia. Finalmente, recomendaron a la institución hacer un trato diferencial a este grupo de estudiantes al momento de evaluarlos, teniendo en cuenta sus potencialidades y capacidades y de igual manera expresaron su deseo de contar con docentes especializados en el manejo de estudiantes con discapacidad, como sus hijos.

Sin embargo, es desafortunado el hecho de contar con una información tan sesgada cuando se quiere indagar por el número real diagnosticado o presuntamente diagnosticado de estudiantes con discapacidad. Primero, por la pobre información que suministran los acudientes de los alumnos al momento de la matrícula (por temor, vergüenza o ignorancia) y segundo, porque ya estando allí en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje, la institución no cuenta con un profesional calificado que pueda encauzar a través de la

visibilización de estos casos, un tipo de atención capaz de potenciar las capacidades y características particulares de los estudiantes con discapacidad[17].

Esta situación se convierte en un obstáculo al momento de hacerle seguimiento al paso de esta población por la institución, lo que impide conocer, por ejemplo, datos relacionados con la deserción y por lo tanto acercarse a sus posibles causas. Presumiblemente, en tanto se avanza en grado escolar, aumenta la deserción, lo que puede relacionarse con un mayor nivel de exigencia que como está diseñado en la institución, no incluye, sino que le niega posibilidades de avanzar a los estudiantes con alguna discapacidad.

Algo similar a lo expresado en las entrevistas, se deduce de las encuestas a docentes y estudiantes, pero un elemento importante es el tejido social en torno a los alumnos con discapacidad, pues al ser parte de una comunidad más que de una institución, encuentran en la primera un nicho en el cual pueden desenvolverse con naturalidad. En otros términos, lo que se percibe es que no es la comunidad la que los discrimina, sino el Estado y sus instituciones, que se quedan cortas frente a su misión.

En la encuesta aplicada a los estudiantes se pudo observar que hay conocimiento y aceptación por los compañeros con capacidades diferentes en el grupo y comparten la idea de que a estos estudiantes se les incluya en las diferentes actividades programadas por la institución, si bien en la mayoría de los casos manifiestan no estar informados sobre las estrategias para evaluar y enseñar utilizadas por los docentes con esta población, así como

[17] La inclusión educativa es preciso entenderla como una serie de medidas que apuntan a la formación desde las capacidades que cada individuo posee, con el objetivo de que todas las personas cumplan un papel productivo dentro de la sociedad a la cual pertenecen.

tampoco conocer de reclamos por parte de ellos acerca de la manera como les enseñan y los evalúan los docentes.

Pese a ser tan sólo cuatro los estudiantes de este grupo reportados con discapacidad en el SIMAT, los instrumentos utilizados para recoger la información dejaron al descubierto que no todos son matriculados con el diagnóstico respectivo y por lo tanto su número es mayor al que reportan las cifras oficiales. Una fuerte resistencia de los padres de familia a suministrar la información pertinente, así como el desconocimiento y el desinterés, inciden en que no se tengan datos más cercanos a la realidad.

En la encuesta realizada a los docentes[18], se pudo apreciar que no existe un lineamiento uniforme, no solo frente a las estrategias que permitan tener un acercamiento efectivo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes con capacidades diferentes, sino también que en materia de evaluación existen tantas opiniones como docentes, aunque sí coinciden en que es necesario implementar un tipo de evaluación diferenciada para esta población. La evaluación del aprendizaje es formal y sumativa, pero también se hacen intentos por incursionar en la evaluación por procesos con los estudiantes, aunque se infiere de sus respuestas que la nota tiene mucha importancia todavía. En relación a la pregunta por la evaluación en sintonía con el modelo pedagógico institucional[19], los docentes manifestaron diferentes puntos de vista, lo que reitera nuevamente que no existe un derrotero preciso a nivel institucional acerca del manejo de la población con discapacidad matriculada en ella.

[18] La encuesta realizada a los docentes, recogía sus impresiones relacionadas no solo con las estrategias evaluativas, sino también con la inclusión. Ver Anexo B Encuesta a docentes.
[19] Ver Anexo B Encuesta a docentes, pregunta 7.

En este sentido, es muy incipiente el esfuerzo que a nivel institucional se adelanta y se convierte en una tarea que se relega a las voluntades individuales y la autoformación de los docentes, que, en muchos casos, se puede tornar en falsas percepciones de esos procesos. El Modelo pedagógico institucional toda vez que exhorta sobre la intención de atender de manera incluyente y con equidad a todos los estudiantes de la institución, debe propiciar los mecanismos para facilitarla. No basta con que sean los docentes de manera aislada y por voluntad propia los que asuman esta obligación. Se parte de la creencia que si un estudiante está diagnosticado, debe ser promovido si responde correctamente a la "flexibilización" de la que ha sido objeto (frente a la cual no existe una orientación institucional pertinente, como ya se dijo), pero el problema está en la capacitación a los docentes, para que esa supuesta adecuación curricular que es necesario implementar sea exitosa y no se convierta en una salida de paso para resolver un caso problemático[20].

[20] Los estudiantes con discapacidad en lugar de ser tratados desde una perspectiva inclusiva, son vistos como una situación que genera dificultades para los docentes.

9. Plan de mejoramiento.

De lo anterior se desprende que la propuesta educativa para la institución corresponde con lo observado en materia de inclusión educativa y evaluación del aprendizaje que en ella existe actualmente partiendo de que el Modelo Pedagógico institucional es explícito en afirmar la necesidad de una educación incluyente con equidad para todos los estudiantes de la institución.

Considerando lo anterior, el Plan de mejoramiento que se propone a la institución está fundamentado en los siguientes aspectos:

- Debe haber un cambio en los paradigmas relacionados con la evaluación que conduzcan a reevaluar la priorización de los resultados por encima de los procesos.
- Es una necesidad contar con profesionales de apoyo para acompañar los procesos de aprendizaje de la población estudiantil diversa.
- La institución deberá garantizar la implementación de una opción evaluativa diferente para la población con NEE, y a su vez su vez debe aparecer consignada en el PEI y por lo tanto mencionarse explícita y claramente en el SIEE y en el Modelo Pedagógico, para de esta forma lograr que se convierta en política institucional. Todo ello es posible materializarlo mediante los instrumentos propuestos en este ejercicio, buscando alcanzar los fines del modelo pedagógico institucional que apuntan a una atención educativa inclusiva con calidad y equidad. Por ello y en virtud del interés por brindar un aporte en materia de evaluación del aprendizaje, se plantean a manera de ejemplo, algunos instrumentos de evaluación aplicables a toda la comunidad estudiantil, que además sirvan

para propiciar una reflexión en torno al tema de la población diversa y las políticas de inclusión educativa en nuestro sistema.

- Propiciar los mecanismos para facilitar la intención de atender de manera incluyente y con equidad a todos los estudiantes de la institución, como reza en el Modelo Pedagógico.
- En ese sentido, debe brindarse una capacitación pertinente a los docentes sobre inclusión educativa e instrumentos de evaluación, tales como guía de observación, registro anecdótico, rúbrica para evaluación de proyectos, lista de chequeo y portafolio de evidencias, entre otros. Estos instrumentos ayudarán a evaluar aquellos estudiantes con discapacidad con que cuenta la institución.
- Adelantar con la comunidad educativa una campaña de sensibilización relacionada con la inclusión educativa y el respeto a la diversidad.
- Retomar el estudio realizado por la docente de apoyo Alejandra Gallego en los años 2015-2016 cuando estuvo en la institución, respecto de la atención a estudiantes con capacidades diversas. A este respecto, la profesional hace una serie de recomendaciones no solo para lograr la atención del estudiante en el aula de clase, sino también para hacer una programación contextualizada de los planes de apoyo que se realizan en la institución. Igualmente, establece unos protocolos de atención para diferentes casos de estudiantes con NEE, como aquellos que tienen discapacidad cognitiva o dificultades del aprendizaje y estudiantes con discapacidad mental psicosocial, donde se recogen los casos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

- Posibilitar las adecuaciones curriculares y de infraestructura pertinentes que garanticen la atención a la población estudiantil diversa y que permitan por lo tanto garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

10. Conclusiones.

Es preciso reconocer los avances investigativos derivados del acompañamiento del colegio Montessori, relacionados con la construcción y socialización de un modelo pedagógico que nace del contexto y recoge las expectativas y necesidades de la comunidad educativa.

Pero, si la educación inclusiva va más allá del simple hecho de la integración de estudiantes con capacidades diferentes a las aulas regulares y si nos apoyamos en el principio que sostiene que la educación es un derecho de todas las personas, no podemos ignorar el aporte que en nuestro medio hicieron profesores de educación especial, a partir de la forma como sentaron las bases, desde su quehacer profesional, para la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes, en un sistema que no diferenciaba entre sujetos con discapacidad y sujetos con problemas de conducta y que gracias a la confrontación de casos a la luz de otras disciplinas, logró consolidarse como una rama importante de la formación en educación.

Debe brindarse todo el apoyo de parte del Estado para fortalecer los procesos de inclusión educativa en las instituciones y su continuidad, de forma que el limitado número de estudiantes con barreras al aprendizaje y la participación inscritos en el SIMAT, no se convierta en obstáculo para nombrar docentes de apoyo.

Por último, no podemos olvidar al hablar de evaluación, que este concepto se refiere a un elemento del currículo educativo en las instituciones y, por lo tanto, debe pensarse y diseñarse para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y no solamente para asignar un número al terminar un ciclo de enseñanza.

La evaluación pedagógica o formativa de la que se ha hecho mención a lo largo de este texto, debe ser entendida más que como una simple herramienta del currículo, pues contribuye a que la población con capacidades diversas pueda avanzar en su proceso formativo desde la participación y el reconocimiento.

11. Componente ético.

- Al terminar este ejercicio investigativo con una propuesta de intervención que contribuya a la consolidación de los procesos de enseñanza y evaluación de los estudiantes con capacidades diferentes, nosotros nos comprometemos a:
- Socializar este ejercicio de investigación ante el Consejo Académico (ver evidencia de socialización), con el fin de presentar una propuesta que reevalúe el sistema de evaluación institucional y promueva una educación más inclusiva, especialmente para estudiantes con discapacidad.
- Evitar hacer cualquier referencia a los participantes en este ejercicio.
- Dejar en claro los propósitos de este ejercicio ante las personas entrevistadas y encuestadas.
- Respetar los derechos de autor de las fuentes consultadas, citándolas adecuadamente.

12. Recursos financieros.

RUBROS	FUENTES	TOTAL
Personal/tiempo de trabajo	Aportes personales	$ 6000000
Equipos (computadores, cámaras, grabadora)	Aportes personales	$ 3000000
Materiales y suministros (papelería, fotocopias, tinta de impresora)	Aportes personales	$ 500.000
Viáticos viaje a Manizales: Congreso	Aportes personales	$ 1000000
TOTAL		$7800000

13. Cronograma.

Actividades	Meses									
	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Definición del proyecto										
Revisión bibliográfica										
Realización de entrevistas y encuestas										
Análisis y sistematización de la información										
Socialización										
Redacción del informe final										

14. Bibliografía y cibergrafía.

- Álvarez Méndez, M. (1993). Valor social y académico de la evaluación. Madrid: Universidad Complutense.
- Antúnez, A y Aranguren, C. (2006). Aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación. Su condición en educación básica. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. N° 003, Vol. 3.
- Belnicoff, M. A. (2013). Inclusión de Alumnos /as con discapacidad en los Niveles Primario y Medio. Proyecto "Recopilación y reformulación de normativa educativa". Buenos Aires. Pp. 1-23.
- Bernstein, B. (1988). Clases, códigos y control II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal.
- Bisquerra, R. (2011). Diversidad y educación inclusiva desde la educación emocional. Revista Diversidad, Calidad y Equidad Educativas. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Juan Navarro (Coord.). 9 pp.
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4(1), 78-89.
- Castañeda, A. L. (2017) ¿Cómo trabajar y evaluar niños con necesidades educativas especiales integrados al sistema escolar regular? En: www.escuelasqueaprenden.org
- Correa, J., Bedoya Sierra M. y Agudelo Alzate, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 9(1), 43-61.

- Capovilla, N. y Gauna, C. (2007) La evaluación, la enseñanza y el aprendizaje ¿un mismo proceso? Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
- Chasty, H.T. (1909). Meeting the Challenges of Specific Learning Difficulties. In Children´s difficulties in Reading, Spelling and Writing (eds. P.D. Pumfrey and C.D. Elliot), Falmer, London.
- Drucker, P. (2004). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.
- Elliott, J. (1990). La investigación - acción en educación. Madrid: Morata.
- Fermoso, P. (1985). Teoría de la Educación, una interpretación antropológica. CEAC Ediciones S.A. 2da Edición. Barcelona, España. 365 pp
- Flórez Ochoa, R. (1989). Conocimiento y epistemología de la pedagogía. Pedagogía y verdad. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.
- Gardner, H. (1982). Arte, mente y cerebro. Barcelona: Paidós.
- _____. (1997). Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Grieve, J. (1995). Neuropsicología para terapeutas ocupacionales: evaluación de la percepción y de la cognición. Bogotá: Médica Panamericana.
- http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html
- Institución Educativa Santa Elena. (2016). Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2012). Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad. Aulas y Prácticas Educativas. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España, 20 pp.

- Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (coordinadores). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid, 2014. 173 pp
- Martínez Rodríguez, B. S. y Masis Salazar, D. I. (214). Elaborar una propuesta pedagógica para niños y niñas con capacidades diferentes a los docentes de la Escuela Alejandro Vega Matus en la disciplina de Educación Física y Deporte". Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades.
- Martínez Rubí, M. La Incorporación a la Escuela de Estudiantes con capacidades diferentes. Ponencia. En: registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo; ¿jsessionid...? nombre=16041...pdf
- Molina Béjar, R. (2016). Educación superior para estudiantes con discapacidad. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Montánchez Torres, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio.
- Murillo, F. y Duk, C. (2012). Una Evaluación Inclusiva para una Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6(1), 11-12.
- Peláez Alarcón, R. (2009). Inclusión en educación para tiempos de incertidumbre. De la invisibilización a la visibilización. En E. Vergara (Coordinador académico), *Educación, Diversidad e Inclusión.* Ponencia presentada en el III Congreso Pedagógico ASDEM-CIEP, Medellín, Colombia.

- Pérez, A. y Bustamante, G. (1996). La evaluación escolar. ¿Resultados o procesos? Bogotá, Mesa Redonda, Magistério.
- PNUD. (1996). Informe sobre Desarrollo Humano, 1996. Ediciones Mundo Prensa. Madrid.
- Pulgarín, L. S. (2009). Especialización en Evaluación Pedagógica. Módulo III – UDPROCO II. Evaluación del Aprendizaje. Universidad Católica de Manizales.
- _____. (2010). Especialización en Evaluación Pedagógica. Módulo III – UDPROCO I. Teorías y Bases Neuropsicológicas del Aprendizaje. Evaluación del Aprendizaje. Universidad Católica de Manizales.
- Sacristán, G. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. España: Ediciones Morata.
- Santos Guerra, M. (1995). La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.
- Soto Builes, N. (noviembre de 2009). Concepciones sobre integración e inclusión que subyacen a las experiencias significativas de atención de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales en Colombia. En E. Vergara (Coordinador académico), *Educación, Diversidad e Inclusión.* Ponencia presentada en el III Congreso Pedagógico ASDEM-CIEP, Medellín, Colombia.
- Toboso Martin, M. y otros (2012). Sobre la educación inclusiva en España. Políticas y Prácticas. Intersticios: Revista Sociológica de pensamiento Crítico, 6 (1), 279-295.

- Yarza de los Ríos, V.A. y otros. (2015). Narrativas de la educación especial en Medellín. Una reconstrucción polifónica, 1966-2004. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- _____. (2011). Equidad, diversidad e inclusión. Revista Diversidad, Calidad y Equidad Educativas. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Juan Navarro (Coord.) 23 pp.

Anexos.

Anexo A

Formatos de instrumentos para la recolección de información.

Entrevistas.

Entrevista al Coordinador de la Institución Educativa Santa Elena.

El objetivo de la presente entrevista es conocer su opinión acerca de la atención brindada en esta institución a estudiantes con capacidades diferentes.

1. ¿Considera usted de mayor importancia el rendimiento académico por encima del conocimiento de los estudiantes?
2. ¿Cree usted que los docentes de la institución tienen claridad acerca de la importancia de la apropiación que hacen los estudiantes de su proceso de aprendizaje?
3. ¿Conoce acerca de la educación inclusiva?
4. ¿Considera usted que en la institución se llevan a cabo procesos de enseñanza y evaluación adecuados a estudiantes con capacidades diversas?

Entrevista al psicólogo de la Institución Educativa Santa Elena.

El objetivo es el de conocer la opinión de un profesional externo sobre los procesos de inclusión y manejo de la población con discapacidad en la institución.

1. ¿Usted ha sido consultado en esta institución por algún padre de familia acerca del proceso que aquí se adelanta con los estudiantes con capacidades diferentes?
2. ¿Usted ha realizado en esta institución algún tipo de seguimiento a estudiantes con capacidades diferentes?
3. ¿Usted ha sido partícipe en esta institución en la definición de estrategias de aprendizaje y evaluación para los estudiantes con capacidades diferentes?
4. ¿Usted considera que esta institución ha privilegiado la formación académica de los estudiantes, dejando en un plano marginal la de los estudiantes con capacidades diferentes?
5. ¿Usted cree que la Institución Educativa Santa Elena es una institución que se proyecta en el desarrollo de una educación inclusiva?
6. ¿Usted se ha documentado acerca del tema de la atención a la población con capacidades diferentes?

Entrevista a padres de familia o acudientes de la Institución Educativa Santa Elena.

El objetivo de esta entrevista es acercarse a la percepción que tienen los padres de familia, acerca del proceso de enseñanza aprendizaje que reciben los estudiantes con capacidades diferentes.

1. ¿Acompaña regularmente a su hijo(a) en la realización de las tareas escolares?

2. ¿Considera usted necesario ayudarle a su hijo(a) con la realización de las tareas escolares?

3. ¿Cómo padre o madre de familia considera usted que los docentes de la institución evalúan a su hijo(a) de manera diferente?

4. ¿Considera usted que su hijo(a) es excluido de alguna actividad en la institución educativa, por tener unas capacidades diferentes a las del grueso de la población?

5. ¿Qué recomendación le haría usted a la institución relacionada con la formación y la evaluación de estudiantes con capacidades diversas?

Anexo B

Encuesta a estudiantes y docentes de la Institución Educativa Santa Elena.

Encuesta a estudiantes de la Institución Educativa Santa Elena.

El objetivo es percibir la manera como los estudiantes del grupo 6.1 participan en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus compañeros con capacidades diferentes.

1. ¿Conoce alguna información relacionada con el concepto "estudiantes con capacidades diferentes"?

   SI_____ NO_____

2. ¿Sabe si en la Institución Educativa Santa Elena se manejan diferentes estrategias para enseñar y evaluar a estudiantes con capacidades diferentes?

   SI_____ NO_____

3. ¿Tiene conocimiento acerca de compañeros de su grupo que presentan dificultades de aprendizaje?

   SI_____ NO_____

4. ¿Está informado(a) acerca de las estrategias utilizadas por los docentes para enseñar y evaluar a estudiantes con capacidades diferentes?

   SI_____ NO_____

5. ¿Sabe si algún estudiante de su grupo con capacidades diferentes, se ha quejado por la manera como le enseñan y evalúan los docentes?

   SI_____ NO_____

6. ¿Está de acuerdo con que en su grupo haya estudiantes con capacidades diferentes y que participen en las actividades programadas por la institución?

   SI_____ NO_____

Encuesta a docentes de la Institución Educativa Santa Elena.

El objetivo es indagar si los docentes conocen y aplican estrategias para la atención a estudiantes con capacidades diferentes en su proceso de enseñanza en el aula de clase.

Para cada una de las preguntas, seleccione una de las siguientes opciones:

1: nunca	2: raras veces	3: a veces	4: casi siempre	5: siempre

1. ¿Se inclina usted por una evaluación más cuantitativa que cualitativa?
2. ¿Evalúa los procesos de aprendizaje de sus estudiantes?
3. ¿En el proceso de evaluación tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes y sus expectativas?

4. ¿Se inclina usted por una evaluación de tipo formal a sus estudiantes?
5. ¿Combina usted la evaluación tradicional con la evaluación por procesos?
6. ¿Cree usted que evaluar es lo mismo que calificar?
7. ¿Relaciona usted su evaluación con el modelo pedagógico de la institución?
8. ¿Evalúa usted de manera diferente a los(as) estudiantes con discapacidad?

Anexo C

Propuesta Instrumentos de evaluación.

A continuación, se presentan algunos instrumentos de evaluación que pueden ser utilizados para el trabajo evaluativo de estudiantes con discapacidad.

1. Rúbrica para un Párrafo Narrativo[21]

   Competencias

   - El estudiante redacta en una segunda lengua empleando elementos gramaticales y vocabulario básicos.

Criterio	Desempeño bajo (1.0 a 2.9)	Desempeño básico (3.0 a 3.9)	Desempeño alto (4.0 a 4.5)	Desempeño superior (4.6 a 5.0)
Contenido	El tema no es desarrollado de una manera lógica y hay muy poca información. El evento narrativo está ausente o no es entendido.	Aun cuando la idea es vagamente enunciada, el evento narrativo está presente y puede ser fácilmente entendido.	La mayoría de las ideas intencionales son enunciadas lógicamente. El evento narrativo puede ser fácilmente entendido, si bien no está totalmente desarrollado.	Transmite los eventos narrativos efectivamente y de manera lógica. Los eventos están claramente enunciados, entendidos y desarrollados.

[21] Ministerio de Educación Nacional (2016). Way to go! 6th Grade. Bogotá D.C. – Colombia, 364. Versión del inglés por John Idárraga.

Uso del lenguaje (Gramática/Vocabulario)	Tiene dificultades para expresarse claramente cuando narra eventos cercanos a su realidad, especialmente porque no aplica las reglas gramaticales en las oraciones y utiliza el vocabulario de manera inapropiada.	Utiliza exitosamente algunas reglas gramaticales en las oraciones así como vocabulario elemental, para hacerse entender cuando narra algún evento.	Se expresa claramente porque utiliza correctamente la mayoría de las reglas gramaticales en las oraciones. Los eventos narrativos están razonablemente bien expresados. Emplea un vocabulario aceptable y apropiado.	Se expresa utilizando correctamente las reglas gramaticales en las oraciones. Los eventos narrativos son enunciados claramente, empleando transiciones apropiadas. La elección de palabras es esmerada y correcta.
Estructura del texto	No hay evidencia de un formato de escritura específico o de formación de párrafos; las ideas están esparcidas sin cohesión narrativa.	Los eventos narrativos son enunciados en un formato de escritura indeterminado, con una formación de párrafos muy elemental, pero en general, la narración puede ser entendida.	Los eventos narrativos están bastante estructurados en un formato de escritura coherente y la formación de párrafos es clara.	El formato de escritura es claro y los eventos narrativos están bien enunciados dentro de la estructura del párrafo.
Mecánica (Ortografía/Puntuación)	La mala ortografía de las palabras interfiere en su comprensión. Carece de toda o de la mayoría de la puntuación (letras mayúsculas, punto y aparte, comas, signos de interrogación y de exclamación).	Frecuentes errores de ortografía y puntuación, que sin embargo, no afectan el mensaje central.	La ortografía es correcta en la mayoría de las veces. La mayoría de los elementos de la puntuación son utilizados.	La ortografía es correcta. Utiliza la puntuación correctamente y de manera efectiva.

2. Lista de chequeo para la habilidad de lectura en inglés, grado 9°.

   Competencias a evaluar:

- El estudiante lee con fluidez en una segunda lengua (inglés).

- El estudiante lee y entiende claramente textos auténticos en inglés relacionados con la ciencia, la cultura o la tecnología.

Habilidades de lectura	**Encierre en un círculo de 1 a 9**	**Calificación**
Puedo hojear y explorar fácilmente un texto para encontrar información relevante.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Puedo responder cada pregunta rápidamente, realizando inferencias.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Puedo hacer predicciones mientras hojeo y exploro un texto.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Puedo responder con rapidez y precisión.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Puedo moverme con facilidad por un texto.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Puedo reconocer fácilmente palabras y frases conectoras.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Establezco diferencias entre las categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Puedo captar rápidamente la idea general de un texto.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Puedo proporcionar mis respuestas dentro del tiempo límite.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Puedo completar las preguntas con tranquilidad.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Puedo pasar por alto las palabras desconocidas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
Puedo escribir claramente un resumen de lo que leí.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	

3. Rúbrica[22]: English´s rubric for a student English project. “My big book about …”

6th grade English project “My big book about …”

[22] Esta rúbrica fue aportada por las profesoras Claudia Villamizar y Natalia Córdoba.

Competences:

- The student writes about some of his / her interest.
- The student interacts and does cooperative work.
- The student writes in English.

This Project shows that the students: **(4 , 3 , 2 , 1 , 0)**	**EXCELLENT**	**GOOD**	**FAIR**	**NEEDS IMPROVEMENT**
Followed directions				
Understood new vocabulary				
Use creativity: did not copy				
Use good materials				
Has a good composition				
Use time wisely: finished the goal				
Use art materials correctly				
Signed names on project				
Total possible points: 32 Total points scored: _____	COMMENTS:			

4. Lista de chequeo[23]: Check list for English 8th grade students. Reading skill.

Competences:

[23] Esta lista de chequeo fue aportada por las profesoras Claudia Villamizar y Natalia Córdoba.

- The student read fluently in a second language.
- The student read English authentic texts related to science, culture, technology or any other and understand them clearly.

Reading skill	**Circle 1 to 9**	**Grades on progress**
1. I can skim and scan the text easily to find the relevant information.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
2. I can answer each question in a few minutes. I do inferences.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
3. I can predict as I skim and scan.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
4. I can answer quickly and accurately.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
5. I can move around the text ease.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
6. I can easily recognize connecting word and phrases.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
7. I know the differences between noun, verb, adjective and adverb.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
8. I can quickly get the general idea of the text.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
9. I can provide my answers within the word limit.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
10. I can complete the questions calmly.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
11. I can ignore words that I do not know.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	
12. I can write a summary of what I read clearly.	1 2 3 4 5 6 7 8 9	

5. Lista de chequeo para Ética y Valores grado 8°.

- Lee comprensivamente textos de referencia ética
- El estudiante sustenta propositivamente sobre el tema

- El estudiante elabora resumen en tercera persona sobre el tema tratado en clase.

Criterio	**Desempeño bajo (1.0 a 2.9)**	**Desempeño básico (3.0 a 3.9)**	**Desempeño alto (4.0 a 4.5)**	**Desempeño superior (4.6 a 5.0)**
Realiza correctamente análisis del texto.				
Analiza y responde el taller de actividades.				
Participa activamente en clase.				
Es creativo en la utilización de las herramientas proporcionadas para las actividades en clase.				
Expone con fluidez, demostrando efectividad en los conocimientos adquiridos.				
Trae todos los materiales requeridos para el trabajo en clase.				
Utiliza correctamente los materiales de trabajo.				
Entrega oportunamente los trabajos requeridos por el docente.				
Total de puntos posibles: **Total de puntos marcados:**	**COMENTARIOS:**			

6. Lista de chequeo para Ética y Valores grado 9°

Competencias:

- Lee comprensivamente textos de referencia ética
- El estudiante sustenta propositivamente sobre el tema
- El estudiante elabora resumen en tercera persona sobre el tema tratado en clase.

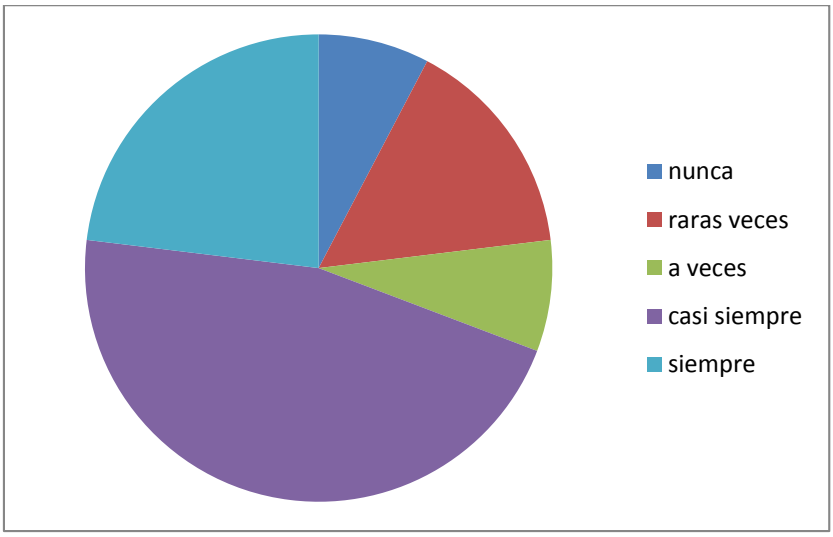
Criterio	Desempeño bajo (1.0 a 2.9)	Desempeño básico (3.0 a 3.9)	Desempeño alto (4.0 a 4.5)	Desempeño superior (4.6 a 5.0)
Contenido	El tema no es desarrollado de una manera clara, por lo tanto, no comprende como sujeto activo de la sociedad las ventajas de una sana sexualidad.	Aun teniendo en cuenta que la idea es vagamente enunciada, el alumno analiza y tiene en cuenta algunas enseñanzas sobre una sexualidad sana.	El estudiante tiene su punto de vista claro con respecto al tema de la sexualidad sana.	Identifica y analiza los temas enseñados sobre la sexualidad sana, demostrando entender y reconocer la importancia de tener una sexualidad sana en su diario vivir.
La sexualidad en la sociedad actual	Se le dificulta expresarse con claridad cuando de sustentar el tema se trata, pues no aplica con eficiencia los contenidos trabajados.	Utiliza algunos argumentos claros en el manejo de algunos de los temas.	Se expresa con fluidez utilizando sus saberes previos en la exposición de los temas.	Se expresa de manera correcta y utiliza sus conocimientos para enunciar con claridad lo aprendido utilizando el lenguaje adecuado.
Sexualidad, adolescencia y sociedad.	Se evidencia poco manejo del tema y no hay coherencia entre el contenido y lo expresado por el estudiante.	Se evidencia manejo del tema, aunque le falta más coherencia entre el contenido y lo que expresa el estudiante.	Hay estructuración del tema expuesto, evidenciándose coherencia y fluidez en las expresiones del alumno con respecto al tema.	El manejo del tema es claro y bien argumentado, demostrando efectividad en el aprendizaje del tema propuesto.
Ética sexual y medios de comunicación	Demuestra poca fluidez verbal y escrita en la comprensión del tema, se evidencia falta de la pobreza del lenguaje frente a los temas	Aunque se evidencian dificultades para expresar verbalmente lo aprendido, se evidencia interés en el tema tratado y las ganas de adquirir más conocimientos.	La exposición del tema es clara y sus argumentos válidos.	Demuestra fluidez verbal y evidencia comprensión de los temas vistos en clase, sustentándolos correctamente.

Anexo D

Gráficas

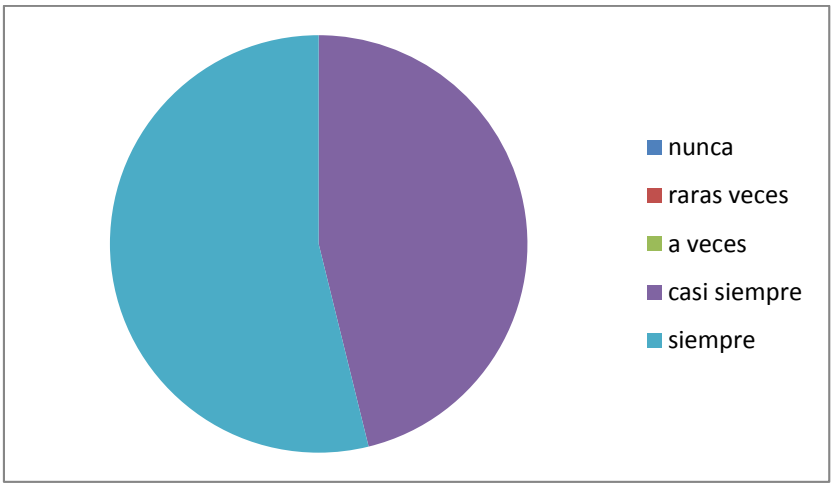
Encuesta a docentes

Gráfico 1. ¿Se inclina usted por una evaluación más cuantitativa que cualitativa?



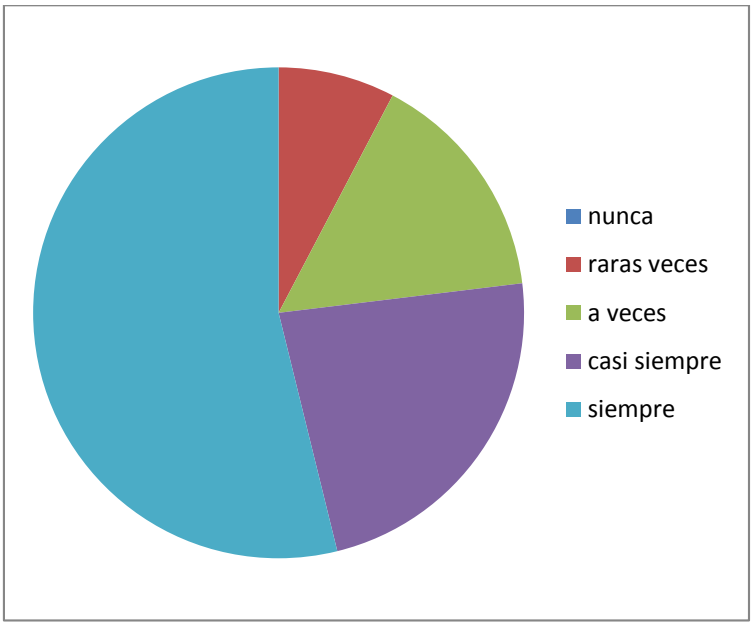
De los 13 docentes encuestados, el 46% dijo inclinarse casi siempre por una evaluación cuantitativa con sus estudiantes, el 23% afirmó hacerlo siempre, mientras que el 15% dijo hacerlo raras veces, el 8% a veces y el 8% apuntó no hacerlo nunca.

Gráfico 2. ¿Evalúa los procesos de aprendizaje de sus estudiantes?



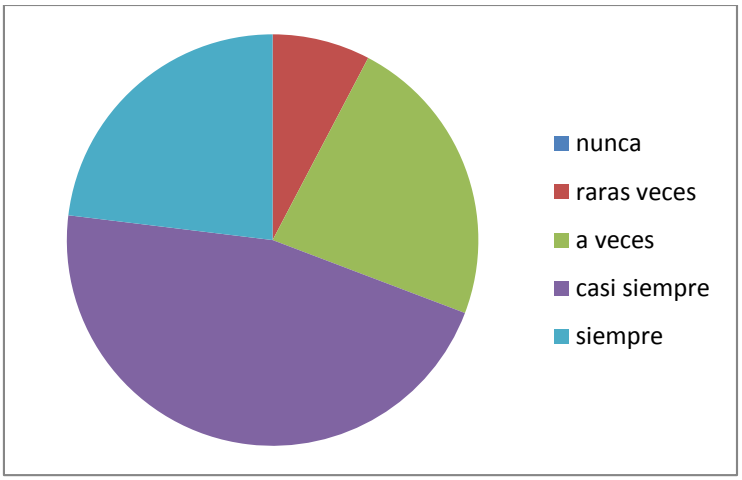
A esta pregunta, el 54% de los docentes respondió que siempre evalúa los procesos de aprendizaje de sus alumnos, mientras que el 46% dijo hacerlo casi siempre.

Gráfico 3. ¿En el proceso de evaluación tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes y sus expectativas?



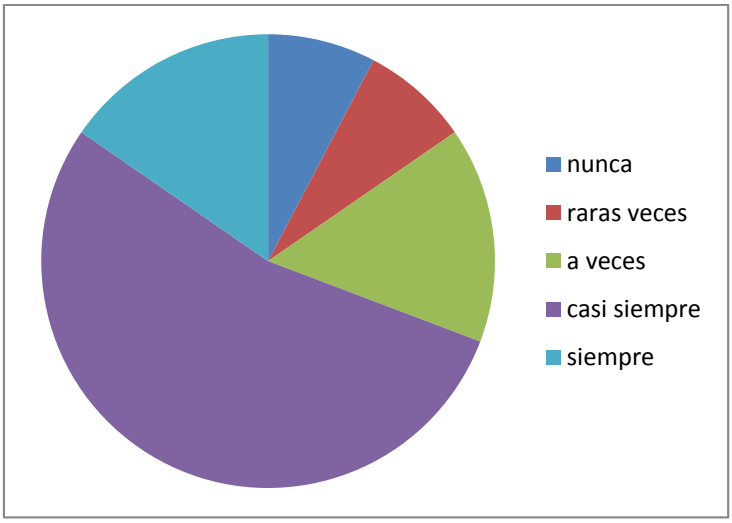
A esta pregunta, el 54% de los docentes afirmó tener siempre en cuenta las necesidades y expectativas de sus estudiantes al momento de la evaluación, el 23% dijo que lo hace casi siempre, el 15% manifestó que lo hace a veces y el 8% dijo hacerlo raras veces.

Gráfico 4. ¿Se inclina usted por una evaluación de tipo formal a sus estudiantes?



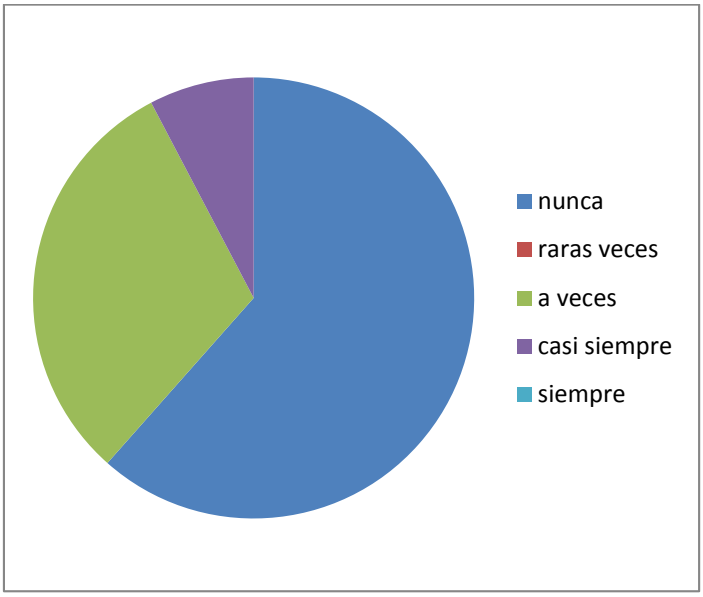
En este punto, el 46% de los docentes evalúa casi siempre de manera formal a sus estudiantes, mientras que el 23% dijo hacerlo a veces y el 23% lo hace siempre, en tanto que el 8% dijo hacerlo raras veces.

Gráfico 5. ¿Combina usted la evaluación tradicional con la evaluación por procesos?



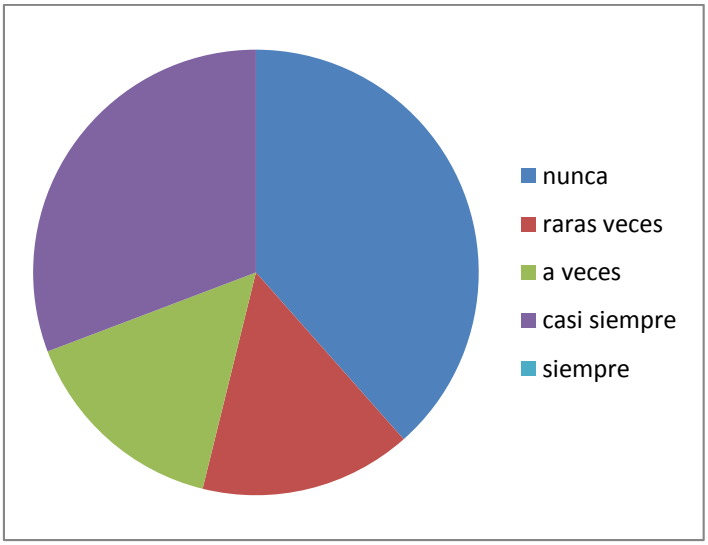
En este punto, el 54% de los docentes dijo que casis siempre combina la evaluación tradicional con la evaluación por procesos, mientras que el 15% dijo hacerlo a veces y otro 15% lo hace siempre. Finalmente, un 8% lo hace raras veces y otro 8% no lo hace nunca.

Gráfico 6. ¿Cree usted que evaluar es lo mismo que calificar?



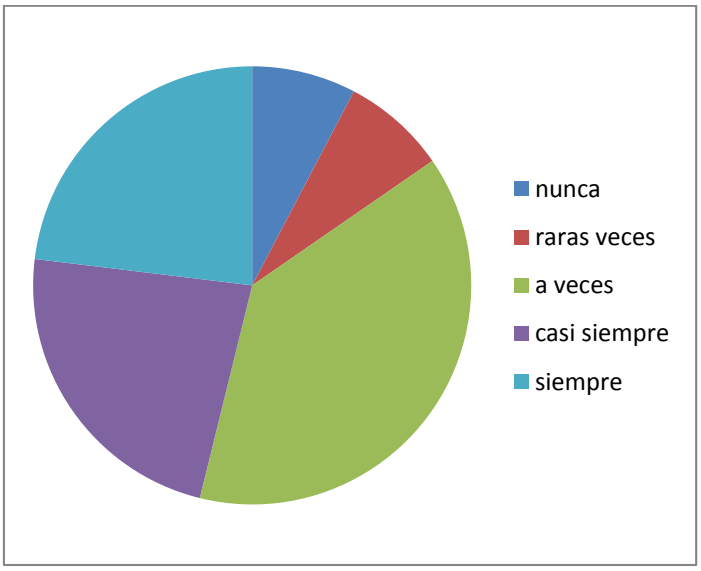
A esta pregunta, el 62% de los docentes encuestados nunca cree que evaluar y calificar son lo mismo, en tanto que el 31% cree que lo es a veces y el 8% casis siempre.

Gráfico 7. ¿Relaciona usted su evaluación con el modelo pedagógico de la institución?



A esta pregunta, el 38% de los docentes respondió que nunca relaciona sus evaluaciones con el modelo pedagógico institucional, mientras que el 31% dijo hacerlo casi siempre, el 15% a veces y otro 15% raras veces.

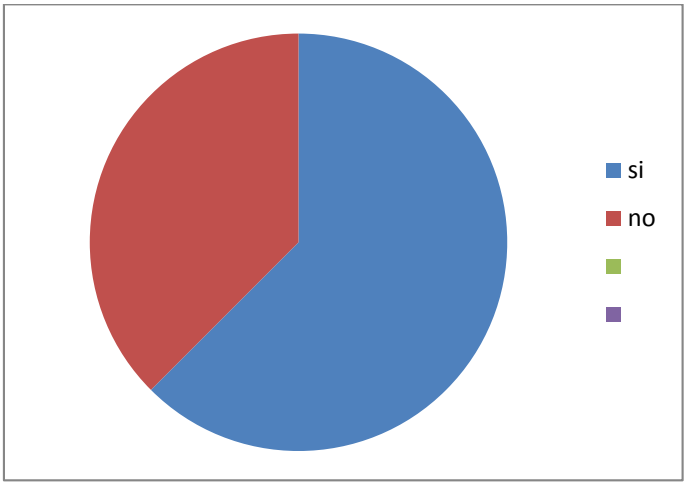
Gráfico 8. ¿Evalúa usted de manera diferente a los(as) estudiantes con discapacidad?



A la pregunta por una evaluación diferencial a los estudiantes con discapacidad, el 38% de los docentes dijo hacerlo a veces, en tanto que el 23% lo hace casi siempre y otro 23% lo hace siempre. Finalmente, un 8% de los docentes respondió que raras veces lo hace y otro 8% dijo no hacerlo nunca.

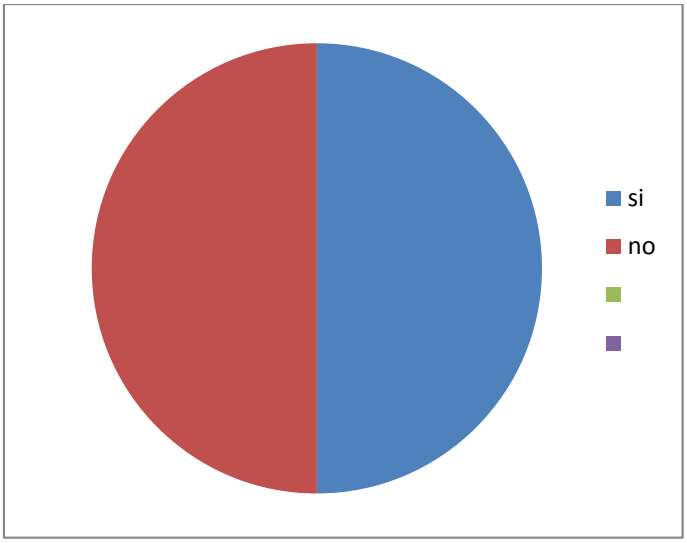
Encuesta a estudiantes

Gráfico 1. ¿Conoce alguna información relacionada con el concepto “estudiantes con capacidades diferentes”?



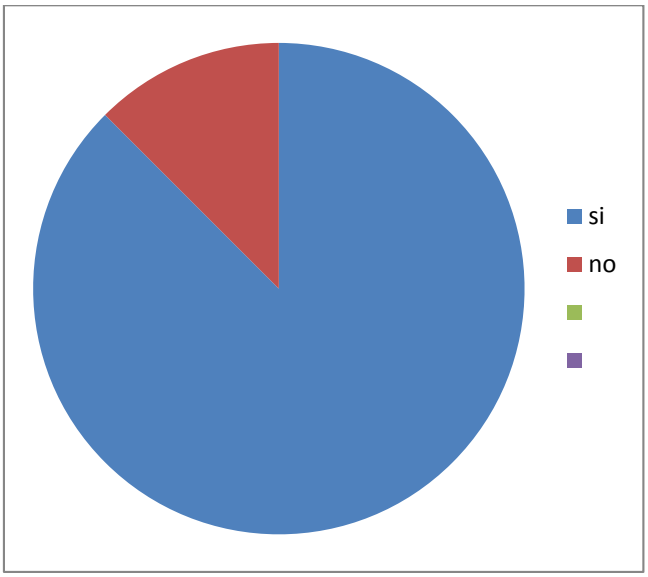
El 63% de los estudiantes encuestados dijo conocer información relacionada con el concepto “estudiantes con capacidades diferentes, mientras que el 38% dijo no saber nada.

Gráfico 2. ¿Sabe usted si en la Institución Educativa Santa Elena se manejan diferentes estrategias para enseñar y evaluar a estudiantes con capacidades diferentes?



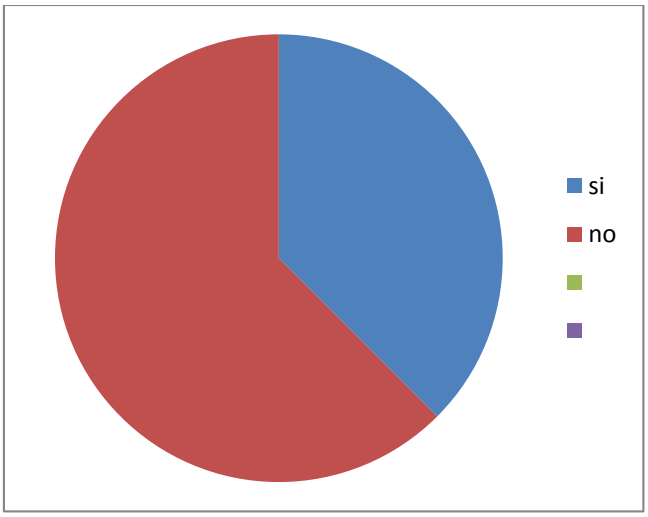
El 50% de los estudiantes encuestados dijo no saber de un manejo diferencial a los estudiantes con capacidades diferentes en la Institución Educativa Santa Elena, mientras que el otro 50% afirmó lo contrario.

Gráfico 3. ¿Tiene conocimiento acerca de compañeros de su grupo que presentan dificultades de aprendizaje?



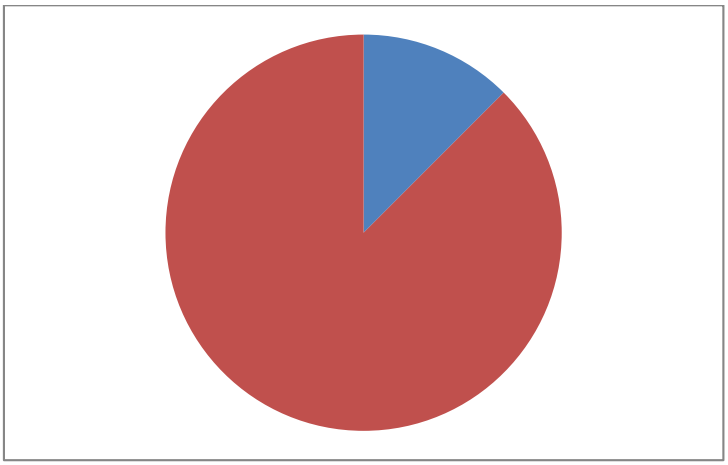
En esta pregunta, el 88% de los estudiantes encuestados dijo saber de compañeros suyos con dificultades de aprendizaje, en tanto el 13% afirmó no conocer ninguno.

Gráfico 4. ¿Está informado acerca de las estrategias utilizadas por los docentes para enseñar y evaluar a estudiantes con capacidades diferentes?



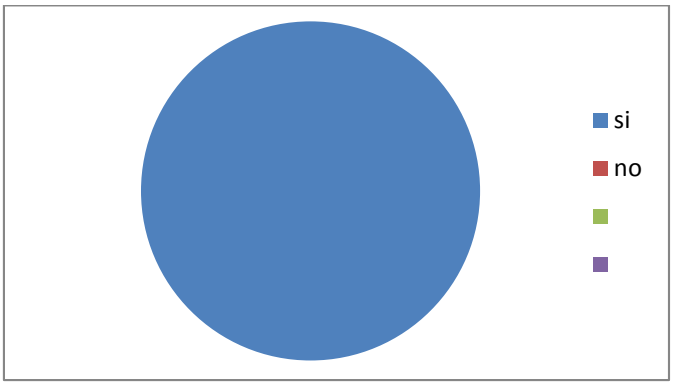
El 38% de los alumnos encuestados dijo estar informado acerca de las estrategias utilizadas por los docentes para enseñar y evaluar a los estudiantes con capacidades diferentes, mientras que el 63% respondió que no a esta pregunta.

Gráfico 5. ¿Sabe si algún estudiante de su grupo con capacidades diferentes se ha quejado por la manera como le enseñan y lo evalúan los docentes?



A la pregunta por la queja de algún estudiante con capacidades diferentes del grupo, frente a la manera como le enseñan y lo evalúan los docentes, el 13% de los encuestados respondió que sí, mientras que el 88% respondió no conocer ninguna.

Gráfico 6. ¿Está de acuerdo con que en su grupo haya estudiantes con capacidades diferentes y que participen en las actividades programadas por la institución?



Al preguntarle a los estudiantes encuestados si están o no de acuerdo con que sus compañeros con capacidades diferentes participen en las actividades programadas por la institución, el 100% de la muestra respondió afirmativamente.

Anexo E

Registro fotográfico.

Socialización del PPI en la sesión del Consejo Académico de la Institución Educativa Santa Elena.

Estudiantes de la Institución Educativa Santa Elena.

Anexo F

Consentimiento informado para el desarrollo de la investigación.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Yo Silvia Rendón, identificada con C.C número 39438538 y Rector (a) de la Institución IE Santa Elena por voluntad propia, doy mi consentimiento y permiso para que se lleve a cabo en la institución, el Proyecto Pedagógico Investigativo denominado: Una evaluación Pedagógica y Humanista en la población Estudiantil diversa

que será realizado por los estudiantes de la Especialización en Evaluación Pedagógica centro Tutorial Medellín, de la Universidad Católica de Manizales

Albeiro Galeano
- Alcider Montt
- Jhon Idarraga

De igual manera autorizo a los autores de este proyecto, para aplicar algunos instrumentos que les permitan recoger la información necesaria, como encuestas, entrevistas, observaciones y hacer revisión de documentos institucionales como el PEI, el SIE y otros, que sean requeridos.

Confirmo que recibí una explicación clara y completa sobre los propósitos de la

investigación y los motivos detallados de ésta, además de que este trabajo investigativo es requisito académico para que los autores reciban su título de especialistas en Evaluación Pedagógica.

Tengo claro que puedo solicitar información y explicación a los responsables de este estudio, en caso de tener alguna duda al respecto, sobre todos y cada uno de los instrumentos que serán aplicados en la institución para la recolección de información; además se darán a conocer los hallazgos obtenidos, los que solo y exclusivamente serán usados con fines académicos, en este caso, investigativos. De igual manera, la información recolectada se tratará con total confidencialidad y también entiendo que no obtendré ningún tipo de remuneración por permitir que se lleve a cabo este ejercicio investigativo en la institución.

Tengo conocimiento además, que la investigación se desarrollará en el presente año lectivo, por tanto la institución educativa se compromete a darle viabilidad durante el tiempo previsto, independientemente de que ocurran cambios administrativos en el plantel educativo durante este periodo.

Firma Rector(a)
Institución Educativa

Anexo G

Constancia de socialización del PPI ante el Consejo Académico de la institución.

	INSTITUCION EDUCATIVA SANTA ELENA Nit:811.017.836-7 Dane 205001011031 Núcleo 925 Aprobado por las Resoluciones Nº16268/2002 - N°0715/2004 – N°003084/2016 Niveles de preescolar, primaria, secundaria, media académica y técnica	Código: Versión: Hoja: 1 de 1

Medellín, 22 de noviembre de 2017

Señores

Especialización en Evaluación Pedagógica

Universidad Católica de Manizales

Ciudad

A través de la presente se deja constancia de la socialización del ejercicio investigativo grupal *Una evaluación pedagógica y humanista en la población estudiantil diversa de la Institución Educativa Santa Elena* llevada a cabo el martes 21 de noviembre del presente año en la sesión ordinaria del Consejo Académico de esa institución, por los estudiantes John Jairo Idárraga, Albeiro de Jesús Galeano y Alcides Rafael Montt.

Para constancia, firman los miembros del Consejo Académico a continuación:

Sandra Lía Castaño

Yazmín Cifuentes

Margarita Giraldo

Edith Patricia Higuita

Elías Latandret

Liliana Santofimio

Alba Lucía Sierra

rector

Corregimiento Santa Elena – Kilómetro 15 – Telefax: 5381304-5381829
E-mail: ie.santaelena@medellin.gov.co