



Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación bajo la estrategia de trabajo académico en casa en la Institución Educativa Villa del Sol del Municipio de Bello

Jorge Alberto Cataño Patiño

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

Asesoras

Luz Stella del Socorro Mejía Aristizábal, Doctora (PhD) en Educación

Carolina Arenas Gómez, Magíster (MSc) en Neuropsicología y Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Cataño, 2021)
Referencia	Cataño Patiño, J. A. (2021). <i>Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación bajo la estrategia de trabajo académico en casa en la Institución Educativa Villa del Sol del Municipio de Bello</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Línea de Investigación: Evaluación y Educación Inclusiva



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Juan David Gómez González

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

*Al amor de mi vida,
la abuelita Margarita.
Por enseñarme el amor, el perdón
y el servicio a Dios y a los demás
Gracias infinitas
Te amaré eternamente*

Agradecimientos

A Dios que me brindó el regalo de la vida y la sabiduría y paciencia necesaria para superar los retos y obstáculos y ser mejor cada día en lo personal y profesional.

A mi familia por el apoyo y amor que me han brindado durante esta investigación, mi proceso de formación como maestro y a lo largo de mi vida.

A mis asesoras por su excelente acompañamiento y orientación en el desarrollo de este trabajo y por su calidad humana, dejando en mí un mar de sensaciones y aprendizajes.

A mi puente de luz por sus palabras y acciones que me llenan de mucha paz y felicidad.

A mis docentes, compañeros, amigos y conocidos que de una u otra forma me brindaron su apoyo y me acompañaron por el hermoso camino de la educación.

Resumen

La investigación “*Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación bajo la estrategia de trabajo académico en casa en la Institución Educativa Villa del Sol del Municipio de Bello*” tuvo como objetivo analizar los ajustes en la enseñanza y la evaluación implementados por los docentes de Ciencias Sociales desde la estrategia de trabajo académico en casa, que favorecieron los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los grados 6°, 9° y 10° de la Institución Educativa Villa del Sol.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño metodológico de estudio de caso; como técnicas de recolección de información se usó la entrevista estructurada y la encuesta.

Los hallazgos y reflexiones derivados de la investigación permitieron, en primer lugar describir los ajustes y flexibilizaciones que los docentes implementaron en sus procesos de enseñanza y evaluación, como fueron la priorización de algunos ejes curriculares, el diseño de guías de aprendizaje, asesorías en encuentros sincrónicos y un proceso evaluativo de carácter continuo tendiente a la autorregulación de los aprendizajes. En segundo lugar, se identificaron barreras para el aprendizaje y la participación en los procesos de enseñanza y evaluación, específicamente desde lo actitudinal, familiar y tecnológico; así como los materiales didácticos y apoyos brindados para favorecer el proceso de los estudiantes. Lo anterior abre caminos y posibilidades de tipo pedagógico y didáctico que permitan un mejoramiento de las prácticas educativas del maestro, en articulación con los diferentes actores e instancias, tales como la Institución Educativa, las familias, las Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación Nacional para enriquecer y cualificar la estrategia de trabajo académico en casa.

Palabras claves: Estrategia de trabajo académico en casa, enseñanza, aprendizaje, evaluación, barreras para el aprendizaje y la participación.

Abstract

The research project *“Teaching, learning and evaluation processes under the strategy academic work at home at the Villa del Sol Educational Institution of the municipality of Bello”* aimed to analyze the adjustments in teaching and evaluation implemented by social science teachers from academic work-from-home strategy, which favored the learning processes of students in grades 6°, 9° and 10° of the Villa del Sol Educational Institution.

The research was conducted under a qualitative approach and a methodological case study design, using the structured interview and survey as data collection techniques.

The findings and reflections derived from the research permitted, first describing the adjustments and flexibilizations that teachers implemented in their teaching and evaluating processes as were the prioritization of some curricular axes, the design of learning guides, advisory sessions in synchronous meetings and an ongoing evaluation process aimed at self-regulation of learning. Second, barriers to learning and participating were identified in teaching and evaluation processes, plus attitudinal, family and technological barriers; as well as the teaching materials and support provided to facilitate the process of students. These findings open pedagogical and didactic paths and possibilities to improve the teacher’s educational practices in coordination with the different actors and bodies such as the Educational Institution, families, Secretariats of Education and the Ministry of National Education to enrich and qualify the strategy of academic work at home.

Keywords: Academic work-at-home strategy, teaching, learning, evaluation, barriers to learning and participation.

Tabla de Contenido

Introducción	10
1. Planteamiento del problema de investigación	12
1.1 Descripción del problema de investigación	12
1.2 Antecedentes	13
1.3 Justificación	17
1.4 Pregunta de investigación	18
1.5 Objetivos	18
1.5.1 General	19
1.5.2 Objetivos específicos	19
2. Marco referencial	20
2.1 Diversidad, una Condición Innata del Ser Humano	20
2.2 Educación Inclusiva, una Oportunidad para el Reconocimiento y Atención de la Diversidad	22
2.3 La Planeación, un Proceso en Constante Construcción	24
2.3.1 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	26
2.3.2 Barreras para el Aprendizaje y la Participación	27
2.4 Evaluación, más allá de una Valoración Cuantitativa	28
2.4.1 Evaluación Formativa	29
2.4.2 Evaluación Mediadora	30
2.5 Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación fuera del Aula: Posibilidades y Alternativas en Tiempos del Covid – 19	32
2.5.1 La Enseñanza y Aprendizaje en Contextos no Presenciales	32
2.5.1.1 Educación a Distancia	34
2.5.1.2 Educación Remota	35
2.5.1.2.1 Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA)	36
2.5.1.2.2 Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)	36

2.5.1.2.3 Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)	37
2.5.2 Una Nueva Realidad, una Nueva Evaluación	37
3. Diseño Metodológico	40
3.1 Enfoque y Diseño Investigativo	40
3.2 Contexto, Participantes y Criterios de Selección	41
3.3 Técnicas e Instrumentos para Recoger la Información	42
3.4 Compromiso Ético	44
3.5 Técnicas y Procedimiento de Análisis	44
3.6 Criterios de Credibilidad	46
4. Análisis de la Información	47
4.1 Los Ajustes en los Procesos de Planeación, Enseñanza y Evaluación	47
4.2 Barreras para el Aprendizaje y la Participación en los Procesos de Enseñanza y Evaluación y en el Contexto del Estudiante	59
4.2.1 Barreras en los Procesos de Enseñanza y Evaluación	59
4.2.2 Barreras Contextuales	61
4.2.2.1 Barreras Actitudinales	61
4.2.2.2 Entorno Familiar	63
4.2.2.3 Recursos Tecnológicos y Plataformas Virtuales	64
4.3 Materiales Didácticos y Apoyos Implementados por los Docentes para el Aprendizaje de los Estudiantes	67
5. Conclusiones y Recomendaciones	74
Referencias	79
Anexos	82

Tabla de Figuras

Figura 1. Procedimiento de análisis	45
Figura 2. Las guías de Ciencias Sociales	48
Figura 3. Las preguntas y actividades de las guías de aprendizaje	49
Figura 4. Materiales didácticos en las guías de aprendizaje	49
Figura 5. Las actividades de las guías de aprendizaje	50
Figura 6. El docente en las clases virtuales	52
Figura 7. Al inicio de los encuentros sincrónicos	53
Figura 8. Durante los encuentros sincrónicos	53
Figura 9. El estudiante prefiere ser evaluado	56
Figura 10. El docente de Ciencias Sociales evalúa	57
Figura 11. Favorabilidad de estudiar en casa	61
Figura 12. Situaciones desfavorables en el hogar	62
Figura 13. Acompañamiento y apoyo familiar	63
Figura 14. Situaciones y procesos en el entorno familiar	64
Figura 15. Apoyos y recursos para el aprendizaje	66
Figura 16. El aprendizaje en Ciencias Sociales	67
Figura 17. Materiales didácticos en los encuentros sincrónicos	68
Figura 18. Facilitadores para el aprendizaje	69
Figura 19. Sugerencias sobre plataformas o páginas web	70
Figura 20. Apoyos adicionales para los estudiantes	71
Figura 21. Apoyos que busca el estudiante	72

Introducción

La crisis sanitaria por el Covid – 19 propició una serie de medidas de autocuidado como el traslado de actividades académicas y laborales al interior de los hogares para llevarlas a cabo de forma virtual. Es por ello que la presente investigación se centra en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desarrollados bajo la estrategia de trabajo académico en casa en la Institución Educativa Villa del Sol.

El interés por esta investigación nace de la necesidad de analizar los ajustes y flexibilizaciones que los docentes de Ciencias Sociales vienen implementando en los procesos de enseñanza y evaluación para atender una educación desde casa, las diferentes barreras para el aprendizaje y la participación que emergieron bajo la estrategia de trabajo académico en casa y los materiales didácticos y apoyos brindados por los docentes para favorecer el proceso de los estudiantes.

La investigación es de carácter cualitativo bajo un diseño investigativo de estudio de caso. Las técnicas implementadas fueron la entrevista estructurada y la encuesta y se recurrió a los instrumentos de grabación de audio y vídeo y cuestionario para recolectar la información. Los participantes de la investigación fueron 5 docentes de Ciencias Sociales y 24 estudiantes de los grados 6°, 9° y 10°. El principal limitante de este proceso fue la modalidad virtual y a distancia en que se desarrolló la investigación, quedando por fuera de esta, participantes y reflexiones valiosas que pudieron enriquecer el trabajo, como por ejemplo las apreciaciones o experiencia de aquellos estudiantes que no contaron con los recursos tecnológicos para entablar encuentros sincrónicos con los docentes y que por ello, tampoco tuvieron la oportunidad de ser partícipes de la investigación.

En el primer capítulo, se presenta la descripción del problema de investigación, los antecedentes, la justificación o relevancia del tema, la pregunta de investigación y los objetivos que se pretendieron alcanzar.

En el segundo capítulo, se expone el marco referencial realizando unas reflexiones en torno a los conceptos de diversidad, educación inclusiva, planeación, evaluación y los procesos educativos y formativos en un contexto no presencial.

En el tercer capítulo, se detalla el enfoque y el diseño de investigación, el contexto donde se realizó el trabajo, los participantes y criterios de selección, las técnicas e instrumentos para

recolectar la información, el compromiso ético, el procedimiento de análisis y los criterios de credibilidad.

El cuarto capítulo, analiza los hallazgos de la información recolectada en función de los objetivos propuestos para la investigación.

En el último capítulo se presentan las conclusiones, las limitaciones que se presentaron en la investigación, los aportes de la misma y las recomendaciones o caminos para futuros procesos investigativos.

1. Planteamiento del Problema de Investigación

En este capítulo se presenta la descripción del problema de investigación en el que se resaltan algunos de los conceptos identificados y considerados como objeto de estudio del presente trabajo: diversidad, educación inclusiva y procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde la estrategia de trabajo académico en casa. Seguidamente, se sistematizan una serie de antecedentes consultados en diferentes fuentes académicas, relacionados con esta investigación, analizados desde dos categorías: evaluación y diversidad y educación inclusiva. En la justificación se exponen las razones, relevancia y oportunidades de la actual investigación. Por último, y partiendo de los apartados descritos anteriormente, se presenta la pregunta de investigación y los objetivos que orientaron este proceso investigativo.

1.1 Descripción del Problema de Investigación

La diversidad y la educación inclusiva son temas amplios de investigación y reflexión alrededor del mundo y por supuesto, en el contexto colombiano también han cobrado relevancia, para responder a unas situaciones y realidades, como son las barreras que afectan el aprendizaje de los estudiantes y la equidad en el acceso a oportunidades para favorecer el proceso de formación de estos, que deben tenerse en cuenta con el fin de alcanzar una educación para todos con calidad. El Ministerio de Educación Nacional, ha emanado legislaciones que reglamentan esta visión, como son el Decreto 366 de 2009 y el 1421 de 2017, con el fin de que todos los centros educativos del país, lleven a cabo procesos de educación inclusiva dentro de sus prácticas educativas, y de esta manera se atienda a la diversidad de estudiantes.

Dicha pluralidad de los educandos no solo se debe entender por las diferencias desde lo intelectual, sino también por las condiciones mismas de vida, contexto, realidad de sus hogares, sus barrios, su cosmogonía, sus experiencias, en sí un amplio abanico de aspectos que son fundamentales tener en cuenta para poder desarrollar unas prácticas educativas inclusivas, que favorezcan el ambiente del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, y como consecuencia de la pandemia del Covid – 19, los procesos educativos y formativos se han trasladado de la escuela al hogar, a través de la estrategia denominada trabajo académico en casa, implementada por el Ministerio de Educación Nacional,

mediada por una serie de recursos tecnológicos (computador, celular, Tablet), plataformas virtuales (como *Zoom*, *Meet*, etc.) y materiales didácticos (visuales, audiovisuales). Esta nueva realidad ha puesto a las instituciones educativas en la tarea de flexibilizar sus prácticas para ajustarse y responder con calidad a la continuidad de los procesos de formación de los estudiantes.

Por consiguiente, es fundamental reflexionar sobre los ajustes que, a nivel de la enseñanza, aprendizaje y la evaluación vienen implementando las instituciones educativas para encarar el reto de la educación desde el hogar, y en esta medida, los procesos desarrollados para darle una atención educativa a la diversidad de los estudiantes, desde un enfoque de educación inclusiva.

En este orden de ideas, y tras una revisión documental de los informes académicos de desempeño, se identificó en la Institución Educativa Villa del Sol, un aumento en el índice de pérdida de asignaturas por parte de los estudiantes, durante el transcurso de la emergencia sanitaria en los períodos académicos dos y tres, en comparación con el primer período que se desarrolló de forma presencial. En este sentido, en esta investigación se analizan los ajustes que los docentes de Ciencias Sociales de los grados 6º, 9º y 10º, han desarrollado en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde la estrategia de trabajo académico en casa y las posibles condiciones y/o factores del contexto que permea a los estudiantes, y que pueden incidir en su proceso de aprendizaje.

1.2 Antecedentes

A continuación, se presentan algunos antecedentes sobre el estado actual de las investigaciones relacionadas con algunos de los conceptos que en este trabajo se pretenden indagar. Se debe aclarar que los procesos desarrollados desde la estrategia de trabajo académico en casa, no hacen parte de este rastreo, debido a su reciente aparición en el contexto de la actual emergencia sanitaria.

Se realizó un rastreo bibliográfico, a través de bases de datos y repositorios digitales como el Centro de Documentación de Educación (CEDED), Repositorio Institucional UAM, Cybertesis y Dialnet, de los cuales se extrajeron 7 fuentes entre artículos de revista y trabajos de

investigación de pregrado y posgrado, de los que se destacaron 2 categorías de análisis que a continuación se presentan.

Respecto a la concepción de evaluación, se encontró el trabajo de Arbeláez (2016) *“Las concepciones y prácticas de evaluación de los maestros de ciencias sociales en la Institución Educativa Normal Superior de Medellín”*, en la que se describe la evaluación como un mecanismo disciplinario, a través del cual se clasifican a los estudiantes según sus conocimientos y comportamientos. Una concepción que tiene como finalidad conocer el nivel de dominio que alcanzan los estudiantes frente a cada una de las áreas curriculares y las competencias que se abordan en ellas.

Asimismo, Aragón (2016) en su tesis titulada *“Las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión”*, indica que la evaluación está en función del control, selección y homogenización de los estudiantes para atender a las exigencias externas de las pruebas estandarizadas centradas en el producto final: la valoración. Por ello, según Aragón (2016), las técnicas evaluativas que desarrolla el maestro en un papel de simple ejecutor, están predeterminadas por el currículo y estas, muchas veces, no están contextualizadas a la realidad institucional. Otra dificultad relevante que afecta la construcción y desarrollo de la evaluación tiene que ver con las múltiples responsabilidades del maestro, que como lo señala Arbeláez (2016) en el planteamiento del problema de su investigación, la sobrecarga de labores que deben afrontar los maestros en la institución educativa, incide para que estos no tengan el tiempo suficiente para el diseño y aplicación de otro tipo de evaluaciones, por lo cual optan por aplicar exámenes tipo test, como la forma más rápida y fácil de evaluar los estudiantes, generando en estos reacciones de temor y angustia.

Pese a este panorama, Arbeláez (2016) establece que los nuevos retos en el campo educativo han llevado a trabajar en otro tipo de evaluación que tenga presente el contexto, capacidades, necesidades y realidades de los estudiantes. Uno de los modelos que nos presenta esta autora, es la evaluación formativa en la que cobra vital relevancia las particularidades del estudiante, además de enfocarse en su proceso, con el fin de orientar su aprendizaje de forma continua. En esta línea, Aragón (2016) señala que la evaluación formativa como proceso, lleva al estudiante a un estado de formación reflexiva, a través de modalidades evaluativas como la autoevaluación y la evaluación de pares posibilitando, por un lado, el desarrollo del aprendizaje

de las disciplinas y por el otro, su autoestima, fortaleciendo así el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Relacionándolo con la evaluación formativa, Díaz (como se citó en Cano y López, 2015) en el trabajo de grado *“Evaluar para aprender: el contrato didáctico como estrategia para la autorregulación del aprendizaje de las ciencias sociales”*, habla de estrategia de evaluación, desde la perspectiva constructivista, exponiéndola como un conjunto de métodos, técnicas y recursos que ejecuta el maestro para valorar el proceso de aprendizaje del estudiante y ella debe ser construida teniendo en cuenta las necesidades de los individuos o grupo.

Atendiendo a las particularidades y/o necesidades de los estudiantes, Murillo y Duk (2012) en el artículo *“Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva”*, afirman que uno de los grandes dilemas de la educación inclusiva tiene que ver con la forma de conciliar una enseñanza que atienda la diversidad con una evaluación que es igual para todos, ante lo cual van a señalar la prioridad de establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de inclusión (participación y aprendizaje para todos), cuya finalidad sea la identificación de apoyos y recursos que se requieran para facilitar el proceso educativo de los estudiantes. Por ello, la evaluación debe ser continua, flexible y dinámica que proporcione información (al inicio, durante y al final del proceso) para la toma de decisiones. Es una evaluación referida al tiempo, tal y como lo define Aragón (2016), cuando se pregunta sobre el cuándo evaluar, y que según Arbeláez (2016) son los tres momentos del proceso de la evaluación formativa.

Respecto a la diversidad y educación inclusiva, como primer punto a destacar en esta categoría, se encuentra la planeación y ejecución de los contenidos y procesos formativos desarrollados en el aula, según la realidad de los estudiantes. En el artículo *“La atención a la diversidad desde la programación de aula”* de Arnaiz y Garrido (1999), se establece la necesidad de realizar adecuaciones al currículum, tendientes a la atención de las características de los estudiantes, con el fin de alcanzar los objetivos de cada uno de ellos con un grado de implicación dentro de la dinámica general del grupo. Para ello, se debe realizar primero una contextualización o diagnóstico de las características y/o necesidades de los estudiantes, que dará paso posteriormente al diseño de unidades didácticas de programación como elemento orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje, que deberá atender por un lado la organización y distribución del espacio y materiales, y por otro los objetivos, contenidos, actividades y evaluación, todo en función de la atención a la diversidad en el aula.

Muntaner (2014) en su artículo *“Prácticas inclusivas en el aula ordinaria”* destaca la importancia de incorporar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el aula y *currículum*, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a través de la atención de sus necesidades y/o diferencias. Los tres principios básicos a los que se refiere Muntaner (2014) son: las múltiples maneras de representación, los múltiples medios de expresión y los múltiples medios de motivación y compromiso. Dichos principios servirán, por un lado, de apoyo al maestro para construir un *currículum* flexible y por el otro, como posibilidad para adaptarse a las características de sus estudiantes. En una línea similar, Cano y López (2015) proponen el contrato didáctico como estrategia de evaluación sustentada en un acuerdo de enseñanza-aprendizaje-evaluación entre los estudiantes y el maestro. Sin embargo, su función no se reduce a esto, sino que además le brinda información al maestro para que desarrolle nuevas formas de generar procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a los intereses de los estudiantes y a la identificación, trabajo y superación de las dificultades y/o necesidades que presentan los estudiantes, y en las cuales estos toman el papel activo de partícipes en su proceso de formación y aprendizaje con la ayuda orientadora del maestro.

El docente, es sin duda, el sujeto por excelencia llamado a atender la diversidad presente en el aula y generar acciones que le permitan llevar a cabo prácticas inclusivas. En su tesis doctoral *“Formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa”*, Bravo (2018) señala que el maestro debe ser capaz de reconocer la heterogeneidad de estudiantes por lo cual necesita una actitud de apertura, flexibilidad, tolerancia, aceptación y fomento de las diferencias individuales y grupales. Asimismo, Muntaner (2014) estipula que la diversidad presente en el aula de clase debe ser tratada desde la tolerancia, la apertura mental, la variabilidad de objetivos y materiales, y la puesta en marcha de un sistema flexible y abierto que permita el proceso de cada uno de los estudiantes. Para ello, este autor establece tres principios que caracterizan la educación inclusiva: la aceptación y el respeto por la diversidad, la planeación y diseño de actividades flexibles y abiertas, y por último, la conformación de grupos heterogéneos para las diversas dinámicas desarrolladas durante la clase.

Por otro lado, Arnaiz y Garrido (1999) establecen algunos requisitos que se deben cumplir para la atención de la diversidad, como lo son: las características de los estudiantes (estilos de aprendizaje, necesidades, motivaciones e intereses), conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo, la coordinación entre diferentes profesionales, las características físicas

y recursos materiales con los que se cuenta y por último la flexibilidad para posibilitar procesos de creatividad y retroalimentación. Además de ello, estos autores señalan la importancia del análisis y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas con el fin de identificar elementos que ayuden en la diversificación del proceso de enseñanza.

Finalmente, se deben señalar algunas aproximaciones conceptuales de los términos de esta categoría, que nos permiten tener un esbozo de la amplitud y alcance de las mismas. Para Bravo (2018), la atención a la diversidad en el aula engloba una visión más amplia que la de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), ya que se deben asumir las diferencias raciales, culturales, lingüísticas, religiosas, entre otras, por lo cual erige la diversidad como valor y la inclusión como derecho, en la perspectiva educativa o inclusiva de atención a la diversidad. En esta misma línea, Aragón (2016) concibe la inclusión educativa como un proceso en el que la institución educativa atiende a todos sus estudiantes como individuos diferentes que deben ser incluidos, a través de la resignificación de las propuestas curriculares y los objetivos misionales propuestos desde el Proyecto Educativa Institucional (PEI), generando así las condiciones adecuadas de atención sin caer en exclusiones. Por último, para Muntaner (2014) la educación inclusiva es un proceso fundamentado en la construcción de equidad e igualdad de oportunidades y en la eliminación de todo tipo de exclusión, erigiendo así un modelo de escuela para todos.

1.3 Justificación

Debido a la diversidad de sujetos que transitan por las aulas de clase constantemente, el maestro está llamado a reflexionar e indagar por las capacidades, habilidades, necesidades, intereses y motivaciones de sus estudiantes con el fin de diseñar y planear los procesos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación bajo un enfoque de educación inclusiva, teniendo en cuenta la realidad de sus educandos.

A nivel nacional e internacional se encuentra una amplia bibliografía, tanto de investigaciones como de directrices o normativas que tienen por objeto de análisis la diversidad y la educación inclusiva. Sin embargo, a nivel académico, dentro de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, no se encuentra durante el rastreo realizado suficiente información al respecto, en la que se tome como punto de partida la diversidad de los estudiantes para el diseño curricular y evaluar los aprendizajes, desde un enfoque de educación inclusiva.

Además de ello, la relevancia del tema radica en las amplias posibilidades para su desarrollo, ya que la diversidad no es un concepto de conclusiones o recomendaciones finales, aplicable de forma general, sino que es una construcción y reflexión constante, teórica y metodológica, que varía según las condiciones de cada contexto, posibilitando una comunicación entre autores, investigaciones e instituciones que enriquezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las Ciencias Sociales.

Junto a lo anterior, la realidad actual que vive el mundo en un contexto de pandemia está llevando a los actores implicados en la educación, a reflexionar en torno a los ajustes y flexibilizaciones de las prácticas educativas desde la estrategia de trabajo académico en casa. En este sentido, la presente investigación responde a una coyuntura en desarrollo y de sumo interés que obliga y posibilita pensar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación fuera del aula de clase, sin perder el horizonte de la calidad en la educación y la realidad de los estudiantes para educar y formar bajo un enfoque de Educación Inclusiva.

Este tipo de investigación abre las puertas para que los maestros en formación y titulados no sólo de Ciencias Sociales, sino de todas las áreas del conocimiento, continúen indagando y/o reflexionando en torno a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación bajo una estrategia de trabajo académico en casa, que responda a la realidad de los estudiantes favoreciendo sus aprendizajes y formación. Los conocimientos, experiencias y estrategias que emerjan de esta coyuntura, abrirán grandes oportunidades a nivel conceptual y metodológico, que permitirán no solo responder de forma adecuada y eficaz ante futuras emergencias que afecten la presencialidad en la escuela, sino también a implementar en el aula de clase nuevos elementos que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las Ciencias Sociales.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los ajustes que están implementando los docentes de Ciencias Sociales en sus procesos de enseñanza y evaluación desde la estrategia de trabajo académico en casa, que favorecen los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los grados 6°, 9° y 10° de la Institución Educativa Villa del Sol del Municipio de Bello?

1.5 Objetivos

1.5.1 General

Analizar los ajustes en la enseñanza y la evaluación que están implementando los docentes de Ciencias Sociales desde la estrategia de trabajo académico en casa, que favorecen los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los grados 6°, 9° y 10° de la Institución Educativa Villa del Sol del Municipio de Bello.

1.5.2 Objetivos Específicos

Describir los ajustes que los docentes de Ciencias Sociales están implementando en sus procesos de enseñanza y evaluación desde la estrategia de trabajo académico en casa.

Identificar posibles barreras para el aprendizaje asociadas a la enseñanza y evaluación de las Ciencias Sociales y/o del contexto del estudiante que estén influyendo en el proceso de aprendizaje, desde la estrategia de trabajo académico en casa.

Indagar por los apoyos y materiales didácticos que están implementando los docentes de Ciencias Sociales para el aprendizaje de los estudiantes desde la estrategia de trabajo académico en casa.

2. Marco Referencial

En el presente capítulo se desarrollan los conceptos centrales de esta investigación. En primer lugar, se expone la diversidad como un término en proceso de resignificación, al pasar de una concepción segregadora, a una condición reconocida como propia de la existencia humana. Se presenta en segundo lugar, la educación inclusiva como un enfoque que promueve la atención educativa desde el principio de la equidad y promueve los principios de permanencia, participación y progreso. El tercer concepto, es la planeación pensada como un diálogo constante entre maestro y estudiantes. Seguidamente, se describe una propuesta de evaluación que traspasa la simple valoración cuantitativa, para centrarse y potenciar el proceso formativo de cada estudiante y por último, se presentan algunas orientaciones y reflexiones alrededor de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación bajo la estrategia de trabajo académico en casa, producto de la actual emergencia sanitaria.

2.1 Diversidad, una Condición Innata del Ser Humano

El hombre como ser social vive y convive constantemente con otros. La casa, la escuela, el trabajo, la calle, un parque, una cafetería, un centro comercial, etc., son lugares atravesados por el encuentro, la interacción y relación entre personas. Estas dinámicas aparentemente pacíficas, son posibles por la mediación del Estado y la Ley como garantes del orden y la convivencia.

En la actualidad, el discurso de la democracia y el respeto de los derechos humanos de todos los ciudadanos de un determinado territorio, es bandera política y social de muchos de los Estados modernos. A pesar de esto, son evidentes las complejas condiciones de grupos humanos que piden una atención efectiva por parte del Estado, para mejorar o solucionar sus dificultades. Pueden ser comunidades que han vivido históricamente en un estado de exclusión o grupos emergentes que culturalmente han sido rechazados o estigmatizados, y que hoy buscan una reivindicación de sus derechos y la posibilidad de participar activamente en la construcción de una sociedad plural y democrática. Al respecto, Bravo (2018) señala que la diversidad está relacionada con una condición negativa que:

(...) se utiliza para representar una visión fragmentada de la realidad en la que se engloba a personas con discapacidad, de diferente preferencia afectivo sexual, clase económica, etnia u otra, lo que trae consigo un conjunto de estereotipos y prejuicios, respecto a lo que las personas pueden, saben o deben hacer. (p. 85)

El proceso de exclusión de los llamados “diferentes” se ha trasladado a la escuela. El sistema educativo responde a un modelo de sociedad imperante que se transfiere en el desarrollo de las prácticas educativas, con el fin de formar un determinado tipo de sujeto. La diversidad se “ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella” (Parrilla, 2002, p. 14). En esta medida, podemos evidenciar la puesta en marcha de mecanismos de control disciplinarios y académicos para darle un trato diferencial a la diversidad desde el castigo, el señalamiento y la exclusión como herramientas que atentan contra la identidad y subjetividad de aquellos estudiantes considerados “diferentes”.

Por otro lado, la diversidad ha sido un concepto usado para catalogar a aquellos estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad y que representan para el maestro “un problema”, ya que carece de voluntad, formación y/o medios necesarios para dar una respuesta equitativa a tales sujetos. Ante esta situación, los estudiantes con discapacidad son simplemente integrados al aula, pero no se les posibilita un proceso formativo ajustado a sus necesidades de apoyo.

Con este panorama, se señala la necesidad de hacer un cambio en el trato y atención educativa a la diversidad. Se debe pasar de una perspectiva que excluye y pone en un plano inferior al que es considerado “diferente”, a una que reconozca la diversidad como condición propia del ser humano. En este sentido, se debe:

(...) asumir una filosofía de la diferencia, en la cual el concepto haga referencia a la condición general de la humanidad y de construir una visión social de la diversidad, visualizando a la misma como un valor positivo en la sociedad y como un elemento enriquecedor para los grupos humanos. (Bravo, 2018, p. 88)

Bajo esta perspectiva, la escuela y el maestro deben dejar de buscar, identificar y categorizar al estudiante que se sale de la óptica de lo “normal” o socialmente permitido, para aceptar por igual que todos los sujetos que habitan y participan en el aula son esencialmente diferentes, desde todos los puntos de vista. Conceptualmente, vamos a entender la diversidad de forma amplia:

(...) teniendo en cuenta que todos los sujetos que aprenden lo hacen de modos distintos, a ritmos distintos, en condiciones sociales, económicas, anímicas y académicas de partida y de desarrollo muy diferentes, según contextos e historias particulares y según intereses y expectativas que en gran medida vienen condicionados por aquellos factores diferenciadores y característicos. Álvarez (como se citó en Katzkowicz, 2010, p. 106)

Es una concepción que, por un lado acepta y comprende las diversas formas de estar y ser de cada individuo y por otro, reconoce los factores o condiciones que pueden incidir en el sujeto para constituir su propia identidad. En relación con esto, se considera que la educación debe garantizar el acceso de todos y todas por igual, conocer la realidad de sus estudiantes y bajo un modelo flexible y equitativo, adaptarse a las condiciones de los educandos, con el fin de dar una adecuada respuesta formativa y pedagógica según las capacidades, intereses y/o necesidades de apoyo de cada uno. Además, es importante contar con la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, para así poder articular las acciones y reducir las barreras que obstaculizan la formación de los sujetos, tanto dentro como fuera de la escuela.

2.2 Educación Inclusiva, una Oportunidad para el Reconocimiento y Atención de la Diversidad

Con el fin de dar una atención educativa a la diversidad, incluyendo los estudiantes con algún tipo de discapacidad, surge una propuesta que al día de hoy es bandera del sistema educativo de muchos países. Según Parrilla (2002), debido a las desigualdades en torno al cumplimiento del derecho a la educación, un reducido grupo de países del primer mundo y desde el campo de la Educación Especial, en el marco de la Conferencia de la UNESCO de 1990 en Tailandia, plantearon la idea de un modelo de Educación Inclusiva, que se internacionalizó y fue

adoptado como política educativa, unos años después en la Conferencia de Salamanca por parte de muchos Estados.

La Educación Inclusiva, se entiende en este trabajo como:

(...) un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

(Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 5)

En este sentido, es una concepción que según el MEN (2018) garantiza 3 procesos: presencia (relacionado con el acceso de todos y todas por igual al sistema educativo), participación (referido a la intervención y reconocimiento de los estudiantes para la toma de decisiones) y progreso (que se refiere a las oportunidades ofrecidas para que todos aprendan y avancen según sus ritmos).

La Educación Inclusiva no fue simplemente un llamado que realizó un grupo de personas para garantizar el acceso a la educación, sino que además está en consonancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), referido específicamente a la no discriminación o segregación de ninguna persona y el acceso al sistema educativo en igualdad de oportunidades. Es un enfoque que posibilita un manejo y atención pertinente a los sujetos que habitan la escuela, al reducir por completo todo tipo de exclusión y garantizar una verdadera participación y formación de todos y cada uno de los sujetos. Además, es la oportunidad de pensar y diseñar un currículo flexible y plural que conciba la diversidad como posibilidad para el encuentro y la puesta en común del conocimiento y en esta medida, tenga un impacto en la construcción de una sociedad incluyente.

En este punto, es importante señalar que el enfoque de Educación Inclusiva se interesa por el proceso formativo tanto de los estudiantes que no tienen algún tipo de discapacidad o

dificultad en su proceso de aprendizaje, como de los que sí han sido diagnosticados con alguna. Según el MEN (2018) se define al estudiante con discapacidad como la:

(...) persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones. (p. 9)

En este sentido, la Educación Inclusiva crea, entre otras cosas, el reto de equiparar oportunidades a los estudiantes con algún tipo de discapacidad y hacer visible la diferencia como la regla y no como la excepción en la escuela, lo cual implica que se realicen ajustes desde las políticas, prácticas y culturas institucionales.

2.3 La Planeación, un Proceso en Constante Construcción

El maestro desde su práctica pedagógica es responsable de desarrollar múltiples procesos referentes al campo académico, disciplinar y formativo que requieren tiempo y por ende una actitud de apertura para llevarlos a cabo. Algunas tareas son la reflexión y la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son en cierta medida la presentación del maestro frente a sus estudiantes, ya que ello influirá en las relaciones y oportunidades posteriores que se puedan tejer dentro del aula.

La planeación no es un proceso independiente, sino que se inscribe, al igual que el maestro, dentro del modelo educativo creado y consolidado por la escuela para educar un tipo determinado de persona. En esta medida, un modelo tradicional tendrá como base la autoridad del maestro y como fin la memorización por parte de los estudiantes. Este modelo se distingue por el verticalismo que según, Del Río (como se citó en Amador, 2018):

(...) sitúa al profesor en una posición jerárquica superior con respecto al alumno, trayendo consigo relaciones de dominio, subordinación y competencia [mientras que] en

el último lugar de esta cadena jerárquica se encuentra situado el alumno, carente de poder y sin ejercer influencia en las decisiones. (p. 799)

Bajo este modelo, el proceso de enseñanza y aprendizaje se reduce a una recurrencia, es decir, a una práctica en la que cada día el maestro se encarga exclusivamente de hablar de forma magistral, mientras el estudiante escucha y memoriza. En este sentido, no existe una planeación que tenga como intención conocer al estudiante, con el fin de diversificar la práctica del maestro y así responder a sus capacidades, intereses o necesidades.

El aula como lugar de encuentro y espacio en construcción, aloja un número plural de individuos que requieren de un modelo educativo inclusivo que tenga en cuenta sus particularidades para diseñar y planear los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de favorecer sus procesos. Por ello, para dar respuesta a la diversidad Molina (2018) señala tres condiciones de la planeación de los procesos educativos: “conocer a nuestros alumnos/as; (...) conocer lo que queremos lograr que aprendan y el sentido de este aprendizaje; (...) [y] organizar las experiencias educativas a fin de conseguir el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todos los alumnos” (pp. 6-7).

En este punto, se va a entender la planificación¹ como “(...) un proceso fundamentalmente de reflexión, que abarca el antes, el durante y el después de la clase, un proceso que se va realizando a lo largo del tiempo, en un entramado continuo de conocimiento, experimentación, reflexión, discusión, etc.” (Rosselló, 2010, p. 6). En este sentido, es un proceso abierto y continuo que se da teniendo en cuenta las posibilidades y las necesidades de apoyo de los estudiantes. Es así como la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje deja de ser un mecanismo diseñado e impuesto por el maestro, a uno construido con la participación de los estudiantes y según sus realidades particulares.

Se debe señalar, que la planeación de los procesos educativos no se reduce de forma exclusiva a los contenidos conceptuales o al saber, sino que abarca las estrategias, procedimientos y recursos con los que cuenta el maestro y que deben ser intencionados según la realidad de los estudiantes. Por ello se debe resaltar la importancia que cobra la observación y la interacción constante del maestro con los sujetos que transitan el aula, con el fin de identificar las

¹ Entendida en Colombia como planeación por ejes curriculares.

condiciones de cada uno y así proponer procesos de enseñanza y aprendizaje coherentes con un enfoque de Educación Inclusiva que atienda la diversidad.

Con lo expuesto aquí, es imperativo realizar un cambio no solo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por el maestro, sino también en el currículo escolar para dar una respuesta articulada de todos los procesos formativos de la escuela a la pluralidad de sujetos que en ella transitan. En este sentido, se describe a continuación el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como oportunidad para llevar a cabo prácticas universales.

2.3.1 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El DUA parte del reconocimiento de que todos los estudiantes son diferentes y por ende comprenden y aprenden de variadas formas según sus capacidades y/o necesidades de apoyo. En este sentido, el DUA será entendido como “(...) una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades” (MEN, 2018, p. 9).

El Diseño Universal para el Aprendizaje busca beneficiar a todos los estudiantes por igual, desde la puesta en marcha de un currículo flexible y múltiples estrategias que acoge la realidad particular de los educandos para posibilitar sus procesos formativos. Para cumplir con tales propósitos, el DUA se guía por tres principios fundamentales:

- Múltiples formas de implicación: señala el por qué del aprendizaje, de las formas en que el maestro incentiva al estudiante para aprender. En este punto, se reconoce la importancia de considerar los intereses y motivaciones que tiene el educando, tejiendo así redes afectivas que favorecen los procesos formativos de los sujetos.

- Múltiples formas de representación: hace referencia al qué del aprendizaje, a las diversas formas en que los estudiantes perciben la información que el maestro desea compartirles. Para ello, el docente va más allá de la oralidad al presentar otros medios como fotografías, dibujos, carteleros, canciones, videos, objetos manipulables, etc., para que el estudiante comprenda el objeto de conocimiento en cuestión.

- Múltiples formas de acción y expresión: se refiere al cómo del aprendizaje, a los diversos modos en que el estudiante expresa lo que sabe. En este sentido, el maestro debe poner a disposición una serie de medios como escritos, exposiciones, herramientas tecnológicas, representaciones teatrales o artísticas, etc., bajo los cuales el estudiante participe y dé a conocer su proceso, según su preferencia para expresarse (CAST, 2011).

Teniendo en cuenta estos principios, el maestro podrá llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma flexible, atendiendo a la diversidad de sus estudiantes y en esta medida, reducir las barreras que afectan el aprendizaje, y así ajustar los procesos educativos a la realidad particular de los sujetos que transitan y habitan la escuela.

2.3.2 Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Además de identificar las particularidades de los estudiantes para planear desde un Diseño Universal los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención educativa de la diversidad bajo un enfoque de Educación Inclusiva, se interesa por conocer, caracterizar y superar aquellas barreras que existan en el contexto escolar u otros, que impiden o afectan el aprendizaje y la participación de los educandos.

Según Covarrubias (2019), el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación nace en el seno del enfoque de la Educación Inclusiva para referirse a las barreras que impiden y limitan el acceso y la participación de los estudiantes en la escuela. El nuevo concepto busca sustituir el de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), ya que este último toma la discapacidad del educando como la causa de sus dificultades. En esta medida, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación no pone su atención exclusivamente en la condición individual de cada estudiante, sino en su contexto (familiar, escolar, social) y las relaciones que allí se desarrollan, con el fin de identificar y minimizar las barreras que en estos se presentan.

Es así como este concepto remite a un amplio conjunto de elementos con incidencia en el aprendizaje y participación de cada estudiante y entre los cuales podemos destacar dentro del contexto educativo las barreras asociadas al acceso y movilización en las instalaciones escolares, las relaciones entre los mismos estudiantes y entre estos y los maestros, el desarrollo de un currículo inflexible y de actividades y materiales restringidos o poco participativos.

En función de lo planteado, el maestro deberá identificar las posibles barreras que se estén presentando tanto en sus prácticas pedagógicas en el aula, como en la escuela y el contexto familiar y social del estudiante, para que en coordinación con los actores implicados, se desarrolle un plan de trabajo direccionado a la reducción y/o eliminación de aquellas barreras que inciden y perjudican el aprendizaje y participación de los sujetos.

2.4 Evaluación, más allá de una Valoración Cuantitativa

La evaluación es otro gran componente de las prácticas educativas de la escuela, que puede incidir positiva o negativamente en las relaciones que se tejen dentro del aula. Desde una mirada tradicional, la evaluación ha sido considerada como un mecanismo de control sobre los estudiantes, diseñado y ejecutado por el maestro de forma universal, ignorando con ello las condiciones particulares de los educandos. Según Mejía (2012), la evaluación como mecanismo disciplinario “(...) dio origen a la clasificación de los alumnos, a su selección y categorización de acuerdo con sus habilidades y su comportamiento, lo que promovía la imposición de castigos y recompensas” (p.29).

Frente a esta mirada cerrada de la evaluación como mecanismo que califica, señala, clasifica y excluye, se debe resaltar los alcances que implica el acto de evaluar, que según Hoffmann (2010) comprende “(...) a) un conjunto extenso de procedimientos didácticos; b) es de carácter multidimensional y subjetivo, c) se extiende por un tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios; y d) involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva” (p. 73).

Con la puesta en marcha de una práctica educativa que parte de la diversidad de los estudiantes para definir los procesos de enseñanza y aprendizaje, el maestro deberá diseñar una evaluación coherente con las propuestas de la Educación Inclusiva, ya que toda iniciativa “(...) por potenciar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, que no vaya acompañado por un sistema de evaluación que respete y valore las diferencias individuales solo conseguirá profundizar la brecha de la desigualdad” (Murillo y Duk, 2012, p. 11). Por esto, la evaluación debe transformar su carácter universal y homogéneo a uno particular que se adapte a las condiciones reales de los estudiantes. Por lo tanto, un dispositivo de evaluación adecuado

debe apuntar a una pedagogía diferenciada que permita una atención y manejo de los intereses y dificultades de los estudiantes (Jorba y Sanmartí, 1993).

Junto a lo anterior, se debe hacer un cambio en cuanto a la meta que deben alcanzar los estudiantes: la aprobación de una serie de conocimientos. Al respecto, Casanova (2011) señala que el objetivo principal tanto del sistema educativo como de las familias es que los estudiantes aprueben el año escolar, ya que la calificación es la evidencia del “buen funcionamiento de las instituciones educativas”. No importan los mecanismos o estrategias bajo los cuales se educa al estudiante, siempre y cuando éste apruebe.

Desde las ideas planteadas, se considera que la evaluación debe ser entendida de una manera más amplia y no encasillarla a un reduccionismo de valoración cuantitativa, en torno a una serie de conocimientos obtenidos por el estudiante en un determinado período de tiempo. Por ende, se debe plantear una evaluación que deje de lado el resultado final y se centre en el proceso continuo de formación del estudiante. Casanova (2011) afirma que:

(...) la aplicación de un modelo de evaluación continua y de carácter formativo (es decir, que evalúa procesos y permite mejorarlos), es posible atender a cada alumno, con sus diferencias y características o circunstancias personales, ajustar la enseñanza a sus peculiaridades y lograr un aprendizaje secuencial, significativo..., con sentido para él mismo y para los demás. (p. 84)

Con el fin de describir una evaluación que respeta las diferencias y las particularidades entre los estudiantes y que toma como punto de partida el proceso formativo de estos, a continuación se presenta una definición de lo que se va entender como evaluación formativa y evaluación mediadora, como dos propuestas coherentes con el enfoque de Educación Inclusiva.

2.4.1 Evaluación Formativa

Este tipo de evaluación considera el aprendizaje como un proceso continuo que el estudiante va estructurando a lo largo del año escolar, a partir de sus ritmos de aprendizaje y necesidades y según los ajustes didácticos que desarrolla el maestro para identificar las dificultades, superarlas y favorecer el proceso del educando. En esta medida, la finalidad

principal de este tipo de evaluación es, según Jorba y Sanmartí (1993) regular los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de diseñar una serie de propuestas formativas coherentes con las particularidades de los estudiantes.

Además de su función reguladora, la evaluación formativa tiene un impacto sobre la actitud de los estudiantes que, según Aragón (2016) permite que estos se formen “(...) reflexivamente por medio de algunas modalidades de evaluación como es la autoevaluación y la evaluación por pares, donde se facilita no solo el desarrollo del aprendizaje de las disciplinas sino también el autoestima de los estudiantes (...)” (p. 40).

La evaluación formativa va más allá de una valoración cuantitativa, ya que se centra en la realidad del estudiante, en la forma como este va comprendiendo y asumiendo el conocimiento para posteriormente, por un lado, apoyarlo o retroalimentar según las capacidades, intereses y/o necesidades de apoyo que se logren evidenciar y por el otro, llevar a cabo los ajustes pedagógicos y didácticos necesarios para mejorar las prácticas del maestro a favor del proceso de los estudiantes. Al respecto, Katzkowicz (2010) afirma que “(...) las evaluaciones formativas que atiendan al proceso educativo de los estudiantes (...) pueden permitir el ajuste de la propuesta educativa del aula, respetando las diferentes situaciones particulares y permitiendo la mejora de todos y cada uno” (p. 113).

2.4.2 Evaluación Mediadora

Este tipo de evaluación parte de una relación de doble sentido entre el maestro y el estudiante, en donde el primero a través de una acción mediadora influye en los aprendizajes de cada individuo, y el segundo entabla una serie de respuestas y vínculos desde el saber y el ser con el maestro. Según Hoffmann (2010), la evaluación mediadora “(...) se da en la cotidianidad del hacer pedagógico. Es observación-reflexión-acción, energía constante que impulsa la planificación, la propuesta pedagógica y la relación entre todos los elementos de la acción educativa” (p. 79).

La evaluación mediadora es una propuesta que hace un seguimiento constante de la forma como se van desarrollando los aprendizajes de cada estudiante, para definir ajustes que favorezcan su proceso. En esta medida “(...) el proceso evaluativo mediador es siempre de

carácter singular en lo que se refiere a los estudiantes, toda vez que las decisiones evaluativas (...) afectan individualmente a los sujetos educativos” (Hoffmann, 2010, p. 75).

Siguiendo a Hoffmann (2010), el maestro-evaluador tiene como tarea “(...) a) programar con intención clara (¿qué aprendizajes se están investigando?); b) proponer tareas evaluativas frecuentes, menores y graduales; c) analizarlas inmediatamente; d) volver a planear la acción educativa para alcanzar el progreso de todos los alumnos” (p. 76). Además de planear y articular una serie de ajustes que benefician el aprendizaje de cada estudiante, el maestro se convierte en un apoyo fundamental para sus educandos, tejiendo así redes afectivas que favorecen el ambiente del aula y el proceso formativo de los involucrados.

Tanto la evaluación formativa como la evaluación mediadora tienen un carácter pedagógico y educativo, ya que le brindan información al maestro para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje según las particularidades y/o necesidades de apoyo de los estudiantes, contribuyendo de esta manera al mejoramiento de los procesos educativos en general (Jorba y Sanmartí, 1993). Además, estos tipos de evaluación contienen algunos de los elementos que según Casanova (2011) deben estar presentes en un modelo evaluativo que tenga como referente la Educación Inclusiva para la atención de la diversidad:

(...) conocer al alumnado; detectar sus fortalezas durante el proceso de aprendizaje; detectar las dificultades que debe superar; regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, realizando los ajustes necesarios en la programación prevista; (...) valorar los progresos en función de las posibilidades (...). (pp. 5-6)

Por último, es importante resaltar que tanto la evaluación formativa como la mediadora tienen implícito un carácter democrático, al sustentarse no solo en las diferencias y particularidades de los individuos para realizar los ajustes que se requieran, sino también al permitir una comunicación constante entre maestro y estudiante, a partir de la cual se pueda construir un modelo de evaluación inclusivo con la participación de los agentes del aula. Al respecto Salinas (2013), afirma que:

La participación deliberada de los estudiantes en los procesos de evaluación, incide en el desarrollo de competencias, potencia estrategias de pensamiento reflexivas, críticas e independientes, amplía la capacidad de formular y resolver problemas mejorando las

opciones, potencia la capacidad de discusión y negociación, motiva el pensamiento e incrementa el aprendizaje y la confianza. (p. 6)

2.5 Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación fuera del Aula: Posibilidades y Alternativas en Tiempos del Covid – 19

La suspensión de las actividades académicas presenciales en las instituciones educativas, decretada por el gobierno nacional para evitar la propagación del Covid – 19, ha puesto a los actores educativos (instituciones, docentes, estudiantes) en la tarea de transformar sus prácticas educativas y formativas para responder a esta nueva realidad. En esta medida, se presentan a continuación algunas orientaciones, propuestas y reflexiones en torno a las flexibilizaciones y cambios que se vienen implementando en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

2.5.1 La Enseñanza y Aprendizaje en Contextos no Presenciales

A partir de la estrategia de trabajo académico en casa, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha emanado una serie de orientaciones con las cuales se busca flexibilizar los procesos educativos y formativos para favorecer y apoyar a los estudiantes y sus familias, a afrontar una educación no presencial.

En este sentido, el MEN ha propuesto y orientado a directivos docentes y docentes para que diseñen sus actividades educativas de forma flexible y contextualizada, en las que se reconozca las características particulares de los estudiantes y se promueva su aprendizaje autónomo y colaborativo (MEN, 2020).

Teniendo en cuenta que existe una brecha entre los estudiantes que tienen acceso a internet y computador y los que carecen de este, la estrategia de trabajo académico en casa, no se apoya exclusivamente de los medios y recursos tecnológicos y virtuales para la continuidad de los procesos educativos, sino que además ofrece una serie de espacios y materiales intencionados pedagógicamente, para que el estudiante pueda llevar a cabo sus procesos de aprendizaje y formación sin interrupción. Uno de estos espacios es la programación de Señal Colombia transmitida por televisión y radio bajo la estrategia de “Profesor en casa”, a través de la cual se

busca fortalecer las competencias básicas con una serie de ejercicios pedagógicos orientados por un maestro. Además de esto, se ha evidenciado una programación educativa en canales locales y regionales, para apoyar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje fuera del aula.

El Ministerio de Educación Nacional también creó la estrategia Aprender Digital: Contenidos para todos, orientado tanto a estudiantes como a maestros, en el que se ofrece una serie de recursos y guías para la selección y gestión de contenidos educativos digitales. Además, con la gestión y apoyo de las entidades territoriales, se han entregado computadores, tabletas y tarjetas *sim card* con servicio de internet para miles de estudiantes de áreas urbanas y rurales y se les ha orientado, junto con los maestros, sobre páginas web y plataformas virtuales para diseñar y desarrollar sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, el MEN a través de alianzas con organizaciones públicas y privadas, se ha dotado con una serie de materiales y recursos educativos, didácticos y lúdicos que han sido entregados a los estudiantes y sus familias para desarrollar sus procesos de formación en casa. Tales materiales y recursos, descritos en el Anexo 3 de la Directiva No. 05, están organizados por ciclo educativo, intencionados hacia el desarrollo de unas competencias y saberes específicos, según la edad y nivel de los estudiantes.

Preescolar: busca apoyar las familias en el desarrollo, aprendizaje, crianza y cuidados en los primeros años de vida de niños y niñas.

Básica Primaria: favorecer el desarrollo integral y el fomento de la autoestima.

Básica Secundaria: busca desarrollar procesos vinculados con los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Media: fortalecer competencias socioemocionales y preparación para la vida universitaria y laboral (MEN, 2020).

En este orden de ideas, la estrategia de trabajo académico en casa orientada por el MEN y apoyada por las entidades territoriales y organizaciones públicas y privadas, intenta brindar los espacios, materiales y recursos educativos necesarios para garantizar la presencia de los estudiantes dentro del sistema educativo y la continuidad de sus procesos de formación de manera integral y con calidad.

Las nuevas formas y características que están tomando los procesos de enseñanza y aprendizaje fuera del contexto escolar, han posibilitado volver a modalidades ya existentes como

la Educación a Distancia, o emergentes producto de la realidad actual, como la Educación Remota.

2.5.1.1 Educación a Distancia. Según García (1999), esta modalidad de enseñanza y aprendizaje surge hacia finales del siglo XIX, producto del aumento masivo de personas adultas que buscaban vincularse a la educación. Ante una presión social tan alta y a la falta de infraestructura y recursos materiales y humanos suficientes, se crea la alternativa de educar por fuera del sistema convencional, caracterizado por una relación cara a cara en un tiempo y espacio determinado.

Garrison (como se citó en García, 1999), identifica tres grandes generaciones en la evolución de la Educación a Distancia:

- La enseñanza por correspondencia: el texto escrito como fiel reproducción de una clase presencial, compartido por los servicios postales fue el primer material de enseñanza entre finales del siglo XIX e inicios del XX. El docente en su papel de orientador se encargaba a través del servicio de correos, de devolver los trabajos corregidos y de dar respuesta a las dudas del estudiante, con quien llegaba a entablar esporádicos contactos presenciales.

- La enseñanza multimedia: esta generación inicia a finales de 1960, gracias a la presencia casi masiva de la radio y la televisión en los hogares, erigiéndose como los símbolos de esta etapa. Asimismo, se incorporan recursos audiovisuales como los audiocasetes y videocasetes para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente como tutor u orientador mantiene contacto con el estudiante vía telefónica, por lo que se vuelven escasas las posibilidades de encuentro presencial.

- La enseñanza telemática: inicia en los años 80 y se mantiene en la actualidad. Esta generación se apoya en las telecomunicaciones, la informática y el acceso generalizado a un ordenador personal. La inmediatez y agilidad caracterizan esta fase, al posibilitar la comunicación de los actores educativos desde cualquier lugar.

En este sentido, vamos a entender la Educación a Distancia como:

(...) el proceso de enseñanza aprendizaje que se da cuando el profesor y participante (discente/alumno) no se encuentran frente a frente como en la educación presencial, sino

que emplea otros medios para la interactividad síncrona o asíncrona; entre ellos, Internet, CD, videos, video conferencia, sesiones de chat y otros. (Martínez, 2008, p. 10)

Es así como la estrategia de trabajo académico en casa y los espacios educativos creados, apoyado en las TIC, radio, televisión, guías, actividades y materiales didácticos y lúdicos para beneficiar tanto a estudiantes con internet y computador, como a los que carecen de estos, están relacionados con la modalidad de Educación a Distancia.

2.5.1.2 Educación Remota. Debido a los procesos educativos y formativos desarrollados en casa, producto de la pandemia por el Covid – 19 que afronta el mundo, ha surgido la modalidad de Educación Remota como un concepto que responde a las condiciones y características de la educación en un contexto de emergencia sanitaria. Sin embargo, esta modalidad se desarrolla desde la mediación de herramientas y plataformas virtuales, por lo cual va dirigida hacia los estudiantes que cuentan con acceso a internet. Según Cerdas-Montano, Mora-Espinoza y Salas-Soto (2020), la modalidad de Educación Remota se refiere a:

(...) la utilización prioritaria de herramientas tecnológicas, que favorezcan la educación a distancia, y de esta forma lograr los objetivos pedagógicos de cada plan de estudios. El abordaje que se plantea es integral, ya que la persona docente debe valorar las condiciones individuales del estudiantado y la naturaleza del curso, además de asumir su propia autocalificación para el pleno desarrollo de habilidades y destrezas que se requieren en la utilización de los entornos virtuales. (p. 2)

Dentro de este orden de ideas, la incorporación de las TIC en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación han sido un apoyo para fortalecer los procesos desarrollados en el aula, y en esa medida, los maestros se han venido capacitando en los últimos años para darle un uso pedagógico y formativo adecuado a tales herramientas. Sin embargo, ante una situación imprevista como la actual emergencia sanitaria, que nos lleva a depender en mayor medida de las TIC, exige tanto al maestro como al estudiante, el desarrollo de nuevas habilidades para responder adecuadamente a las exigencias de una educación mediada por una pantalla.

El Instituto *British Council* del Reino Unido (2020) establece algunos pasos para enseñar desde una modalidad remota entre los cuales se encuentra empezar con lo que se conoce, el establecimiento de una rutina, familiarización con las herramientas tecnológicas, obtener retroalimentación por parte de los estudiantes, flexibilidad y creatividad. Es así como la Educación Remota exige al maestro una serie de conocimientos y ajustes emergentes, bajo su nuevo rol de facilitador u orientador de los aprendizajes, acompañando y respondiendo al proceso y ritmo de cada estudiante, a partir de encuentros basados en asesorías y en el uso de herramientas o recursos virtuales que favorezcan la formación de los educandos.

Por otro lado, en los procesos educativos y formativos mediados por herramientas y plataformas virtuales se han incorporado materiales y espacios que están teniendo mucha importancia, ante la actual situación como lo son Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) y Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA); que a continuación se describen brevemente.

2.5.1.2.1 Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA). Hacen referencia a materiales educativos digitales diseñados con un nivel de interactividad e independencia utilizados en diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo imágenes, gráficos, mapas, frases, sonidos, entre otros (Latorre, s.f.).

Entre sus principales características se destacan: la reutilización (usado en diferentes contextos y propósitos), interoperabilidad (integración con diversas estructuras y sistemas), accesibilidad (facilidad para ser encontrados en los repositorios digitales), generatividad (construcción de nuevos contenidos derivados de él), flexibilidad (versatilidad y funcionalidad para combinarse con diferentes propuestas) (Latorre, s.f.).

2.5.1.2.2 Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). Se van a entender como “(...) el conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje” (López, Ledesma y Escalera, s.f., p. 6). Dicho sistema de administración hace referencia a un software creado, con el fin de facilitar el desarrollo y gestión de los cursos y materiales virtuales. Entre los ejemplos de AVA se encuentran algunas herramientas de *Google*, *podcasts* y *blogs*.

2.5.1.2.3 Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Son entendidos como espacios diseñados para el desarrollo de los procesos de aprendizaje posibilitando el acceso a documentos, actividades, evaluaciones y clases. Entre sus características básicas se resaltan: interactividad (el estudiante como protagonista de su proceso), flexibilidad (fácil adaptación a los contenidos conceptuales y metodológicos), escalabilidad (capacidad para funcionar con pequeños o grandes grupos) y estandarización (importación y exportación de cursos) Boneu (como se citó en Belloch, s.f.). El EVA más conocido es *Moodle*, plataforma que permite la creación de contenidos con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje.

En conclusión, tanto la Educación a Distancia como la Educación Remota, promueven la autonomía del estudiante, ya que este se convierte en el centro de las actividades y por ende, su compromiso y responsabilidad con su proceso es mucho mayor. Bajo tales modalidades el aprendizaje del estudiante es autodirigido (definición de metas), autónomo (cuándo y cómo desarrollarlo) y autorregulado (autoevaluarse en función de las metas) (Martínez, 2008).

2.5.2 Una Nueva Realidad, una Nueva Evaluación

Junto a los cambios y flexibilizaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación debe ser ajustada de igual forma a la realidad actual. Diseñar y ejecutar una evaluación diferenciada fuera del aula, es uno de los grandes retos que tiene hoy el maestro, teniendo en cuenta que hay estudiantes que se pueden conectar sincrónicamente a los encuentros virtuales y otros que, ante la carencia de recursos tecnológicos, entregan físicamente sus producciones, a través de las guías de aprendizaje para dar cuenta de sus procesos individuales.

En este sentido, y partiendo del papel protagónico del estudiante en su proceso, se debe considerar la evaluación formadora, entendida como “(...) una propuesta de dispositivo pedagógico en el que se pretende que la regulación de los aprendizajes vaya siendo de manera progresiva responsabilidad del alumnado” Sanmarti y Jorba (como se citó en Colmenares, 2012, p. 126). Es así como bajo esta concepción de evaluación, el estudiante lleva a cabo procesos de autoevaluación y autorreflexión para regular sus aprendizajes.

En este orden de ideas, el maestro no es absuelto de su responsabilidad a la hora de evaluar cada estudiante, sino que bajo su rol de orientador de los procesos, retroalimenta los aprendizajes evidenciados y bajo criterios de la evaluación formativa y de la coevaluación,

ofrece herramientas que favorezcan la autonomía y autorregulación del aprendizaje en el estudiante, para que este logre desarrollar habilidades tendientes a la identificación de sus errores y aciertos. Al respecto, Colmenares (2012), señala que esta concepción:

(...) pone la evaluación al servicio del estudiante quien en definitiva sabe cómo está aprendiendo, cuáles son los aciertos y logros, así como las limitaciones (...) [y] esta toma de conciencia la propicia el hecho de activar la metacognición y ello por supuesto lo conduce a lograr un aprendizaje autorregulado. (p. 127)

En una estrategia de trabajo académico en casa como la que se viene desarrollando, no debe sustentarse en una evaluación limitada a unos tiempos o momentos específicos, sino que debe ser constante, formadora y formativa centrada en procesos de autoevaluación, coevaluación, retroalimentación y autorregulación, tendientes al fortalecimiento de la autonomía y aprendizaje de los estudiantes. En un momento como el actual, en que maestros y educandos no interactúan físicamente y ante la posible presencia de variadas barreras, que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es fundamental propiciar una evaluación contextualizada a la realidad y posibilidades de cada estudiante, sin ignorar los principios fundamentales que la sustentan como son, según Lezcano y Vilanova (2017), la confiabilidad, la objetividad, la autenticidad y la validez.

En conclusión, son diversas las orientaciones, compromisos, apoyos, reflexiones y flexibilizaciones que ante una situación inesperada de emergencia sanitaria, se han venido desarrollando e implementando para garantizar la continuidad de las prácticas educativas y formativas y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación fuera de la escuela. Sin embargo, se debe reconocer una preocupación en cuanto a la igualdad de oportunidades que en este momento no es equitativa, debido a la posibilidad que tienen algunos estudiantes de estar en encuentros sincrónicos y asesorías individuales con el maestro y los que no están en la capacidad de establecer dicha comunicación, lo cual podría generar un posible desnivel en los procesos de aprendizaje entre los estudiantes.

En esta medida, será responsabilidad del maestro buscar alternativas para propiciar los espacios de diálogo, seguimiento y retroalimentación efectiva de forma equitativa, para que tanto los estudiantes que trabajan desde las plataformas virtuales y los que lo hacen desde guías de

aprendizaje u otros medios, tengan las mismas oportunidades de avanzar en sus procesos individuales.

Teniendo en cuenta los conceptos e ideas desarrolladas en este capítulo, se pretende seguir avanzando en la promoción y atención de la diversidad desde prácticas educativas inclusivas, que respondan a las realidades y particularidades de todos los estudiantes, buscando con ello reducir las barreras en el aprendizaje y por ende, fortalecer sus procesos formativos. Además, bajo una estrategia de trabajo académico en casa, es fundamental continuar trabajando bajo un enfoque de Educación Inclusiva, que cree las condiciones necesarias para garantizar la continuidad de los procesos educativos con equidad e igualdad de oportunidades para todos. Es un camino que requiere de la comunicación y articulación de acciones entre la familia, la escuela y el Estado para dar una respuesta integral y un marco amplio de oportunidades y posibilidades para los sujetos, tanto dentro como fuera del aula.

3. Diseño Metodológico

3.1 Enfoque y Diseño Investigativo

El presente trabajo se inscribe en un enfoque de investigación cualitativa, a través del cual se busca comprender e interpretar la realidad de los sujetos participantes, desde los sentidos y significados que estos definen y/o develan. Además de esto, se posibilita una relación directa entre el investigador y los participantes, logrando así un acercamiento profundo al contexto en el que se desarrolla el objeto de estudio. Para Galeano (2004), el enfoque de la investigación cualitativa apunta a:

(...) la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación. (p. 18)

En este orden de ideas, el mencionado enfoque le asigna un papel fundamental a los participantes de la investigación, al ser ellos portadores de experiencias y conocimientos que se reconocen y aceptan como fuentes de información directa, a través de las cuales se puede comprender a pequeña y gran escala la realidad de los sujetos y procesos que se desprenden, relacionados con el objeto de estudio de la investigación.

El diseño bajo el cual se desarrolla este trabajo es el estudio de caso, entendido como “(...) la recolección, el análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre un individuo, un grupo o una institución” (Galeano, 2012, p. 68). Respecto al interés de la investigación, el caso serán los ajustes en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desde la estrategia de trabajo académico en casa. Según los planteamientos de Galeano (2012), el estudio de caso se centra en la particularidad, con el fin de construir un conocimiento profundo de la realidad social y bajo el carácter holístico y heurístico de este diseño, llevar a cabo un análisis desde diferentes perspectivas y dimensiones sobre las cuales el sujeto ordena su mundo, llevando al investigador al descubrimiento y/o confirmación de significados y a la comprensión de su objeto de estudio. Es así que, a través de este diseño, se busca un acercamiento y

entendimiento de las flexibilizaciones, cambios, factores y apoyos que favorecen e inciden en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los maestros de Ciencias Sociales y los estudiantes de la Institución Educativa Villa del Sol.

3.2 Contexto, Participantes y Criterios de Selección

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Villa del Sol, ubicada en la Comuna 6 del Municipio de Bello – Antioquia, barrio Villas del Sol. La Institución Educativa de carácter mixto cuenta con tres sedes y más de 70 docentes, en las que se ofrece formación académica escolar en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media. Su población estudiantil de aproximadamente 2000 estudiantes perteneciente a los estratos 1 y 2, proviene de los barrios aledaños a la Institución como son Bellavista, Goretti, San Martín, Tierra Adentro y Villas del Sol.

Los participantes de la investigación fueron 24 estudiantes en total de los grados 6°, 9° y 10° y 5 maestros del área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Villa del Sol del Municipio de Bello.

Los estudiantes que participaron de la investigación fueron seleccionados, según los siguientes criterios:

Grupos de grados, teniendo en cuenta la clasificación que se realiza en los Estándares Básicos de Competencias para la Educación Básica y Media por grupos de grados, y los cuales se organizan de la siguiente manera: 1° a 3°, 4° a 5°, 6° a 7°, 8° a 9° y 10° a 11°, se seleccionó un grado por grupo de forma intencional de Educación Secundaria y Media, teniendo en cuenta el criterio descrito a continuación.

Índice de pérdida, para definir el grado de cada grupo, se tuvo en cuenta los que presentaban un alto índice de pérdida del área de Ciencias Sociales, en los períodos académicos dos y tres cursados durante el desarrollo de la estrategia de trabajo académico en casa.

Nivel de desempeño, tras tener seleccionados los grados de cada grupo con un alto índice de pérdida, se escogieron 8 estudiantes de cada uno, que reportaron en sus procesos académicos niveles de desempeño alto y bajo. Tales desempeños se seleccionaron con el fin de

obtener una variedad de respuestas que posibilitara un acercamiento tanto a las barreras para el aprendizaje, como a factores que favorecían el proceso de los estudiantes.

Luego de definir los grados que harían parte de la investigación (6°, 9° y 10°) se seleccionaron los 5 docentes que enseñaban Ciencias Sociales en tales grados. Estos maestros llevan laborando en la Institución Educativa Villa del Sol desde hace varios años, cuentan con una formación académica en Ciencias Sociales o afín a esta y con algunos estudios adicionales en posgrado. Tales docentes participaron en una de las técnicas aplicadas (la encuesta) y teniendo en cuenta los subgrupos (por ejemplo 6°4) de cada grado con mayores dificultades en sus procesos académicos, se seleccionaron los 3 docentes para la entrevista estructurada.

3.3 Técnicas e Instrumentos para Recoger la Información

Teniendo en cuenta las condiciones derivadas de la emergencia sanitaria por el Covid – 19, los datos de la presente investigación fueron recolectados con apoyo de herramientas digitales, a través de técnicas como la encuesta y la entrevista estructurada.

La encuesta es entendida como “(...) la recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la población (...). La encuesta se usa principalmente cuando la información requerida no puede obtenerse sino a través de la consulta masiva” (Cerda, 1993, p. 277). Las encuestas realizadas por los estudiantes y maestros son de tipo descriptivo, la cual tiene como propósito “(...) caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores, pero a nivel masivo o en un colectivo determinado (Cerda, 1993, pp. 278-279). Este tipo de encuesta posibilita un acercamiento en relación a las propiedades, composición y configuración del fenómeno o problema que se investiga (Cerda, 1993).

Una de las encuestas fue realizada con 24 estudiantes de los grados 6°, 9° y 10°, que de forma voluntaria aceptaron participar de la investigación, tras ser seleccionados y notificados por los maestros de Ciencias Sociales. A través de esta encuesta, se pretendió identificar las posibles barreras para el aprendizaje que se estuvieran presentando, por un lado, en los procesos de enseñanza y evaluación de las Ciencias Sociales, y por otro lado en el contexto particular de los estudiantes con influencia en sus procesos de aprendizaje durante la estrategia de trabajo académico en casa. El instrumento para recolectar la información suministrada por los estudiantes, fue un cuestionario de 18 preguntas abiertas y cerradas, a través de la herramienta de

Formularios de *Google*, enviado a sus números de *WhatsApp* por parte de los maestros de Ciencias Sociales para su diligenciamiento.

La segunda encuesta fue realizada por los maestros de Ciencias Sociales de los grados 6°, 9° y 10°, con el fin de indagar por los apoyos, herramientas, recursos y/o materiales que han implementado durante la estrategia de trabajo académico en casa. El instrumento para recolectar la información fue un cuestionario de 18 preguntas abiertas y cerradas, a través de la herramienta de Formularios de *Google*, enviado a los correos electrónicos de los docentes para su diligenciamiento.

La entrevista fue otra de las técnicas aplicadas, entendida como el encuentro entre dos personas (entrevistador y entrevistado) con el fin de conversar sobre un tema o problemática en específico. Existen 3 tipos principales de entrevista: la estructurada, la semiestructurada y la abierta. La primera se sustenta en una serie de preguntas específicas a las que se sujeta el entrevistador siguiendo un orden predeterminado. La semiestructurada también posee un conjunto de preguntas o asuntos de interés definidos con anterioridad, pero el entrevistador tiene la posibilidad de realizar preguntas adicionales para profundizar en la información que el entrevistado está ofreciendo. Por último, la entrevista abierta se sustenta en unos contenidos generales que el entrevistador maneja con total flexibilidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para esta investigación se seleccionó la entrevista estructurada, ya que esta ofrecía una organización, precisión y orden de los contenidos y/o preguntas de interés para este trabajo. La entrevista fue aplicada a 3 maestros de Ciencias Sociales y tuvo como intención la descripción de los ajustes, flexibilizaciones y estrategias que los docentes implementaron para la planeación y desarrollo de los procesos de enseñanza y evaluación de las Ciencias Sociales desde la estrategia de trabajo académico en casa. La entrevista constó de ocho preguntas abiertas que se realizaron bajo un encuentro sincrónico, mediado por la plataforma de reunión *online Google Meet*. Los instrumentos utilizados para recolectar la información fueron la grabadora de voz del teléfono celular y la grabación de audio y vídeo que permite la plataforma digital escogida, con previa autorización de los maestros participantes.

3.4 Compromiso ético

En la presente investigación, se tuvo en cuenta las consideraciones éticas como fueron los consentimientos informados que se construyeron para la participación de los estudiantes y docentes de Ciencias Sociales. En total, se diseñaron 3 consentimientos de acuerdo a los participantes, que fueron: los docentes que participaron en la entrevista estructurada (Anexo 1), los estudiantes seleccionados para la encuesta (Anexo 2) y los docentes de Ciencias Sociales de los grados 6°, 9° y 10°, incluidos los de la entrevista para la encuesta (Anexo 3) cada uno relacionado con uno de los instrumentos aplicados para recolectar la información. Tales autorizaciones, fueron dadas a conocer a través de la herramienta de Formularios de *Google*, explicando la intencionalidad de cada instrumento y las condiciones para participar en la investigación.

La confidencialidad de los datos recolectados a través de los instrumentos, se garantizó por la asignación de pseudónimos a los participantes y por la tenencia exclusiva de la información por parte del investigador, quien se compromete a salvaguardar los datos en sitios electrónicos seguros y a presentarlos únicamente, para eventos de carácter académico e investigativo.

En esta investigación, se garantiza los derechos de autor y la propiedad intelectual de los autores que fueron citados en este trabajo. Asimismo, se garantiza que los instrumentos diseñados y aplicados para recolectar la información, son de la autoría exclusiva del investigador del presente trabajo.

Al finalizar la investigación, se invitó a los miembros de la Institución Educativa Villa del Sol al proceso de socialización en donde se expusieron los resultados y hallazgos del trabajo, y además se realizó la devolución del documento completo a la institución.

3.5 Técnicas y procedimiento de análisis

El procedimiento bajo el cual se llevó a cabo el análisis de la información recolectada fue el siguiente.

Figura 1. *Procedimiento de análisis*



Nota: Elaboración propia del autor

Organización de los datos. Al tener los datos recolectados (ajustes implementados en los procesos de enseñanza y evaluación; las posibles barreras para el aprendizaje y la participación; y los materiales didácticos y apoyos implementados), se realizó el proceso de tabulación de las encuestas y la transcripción de las entrevistas.

Unidades de análisis. Tras la organización de los datos, se resaltaron las posibles unidades de análisis.

Categorías y subcategorías. A partir de las unidades de análisis se establecieron las categorías y subcategorías en función de los objetivos definidos para la investigación, es decir los ajustes implementados en los procesos de enseñanza y evaluación; las barreras para el aprendizaje y la participación; y los materiales didácticos y apoyos brindados para favorecer el proceso de los estudiantes.

Triangulación entre técnicas. Con el establecimiento de las categorías y subcategorías, se pasó a triangularlos con el fin de establecer semejanzas y diferencias entre la información recolectada.

Descripción, análisis e interpretación. Por último, se realizó el proceso de análisis y comprensión de los datos, llegando así a los hallazgos de la investigación.

3.6 Criterios de credibilidad

En el desarrollo de la investigación se realizó una triangulación entre las técnicas aplicadas (entrevista estructurada y encuesta para docentes y estudiantes) con el fin de determinar la congruencia entre los datos recogidos. Además, los procesos de tabulación de las encuestas y transcripción de las entrevistas sirvieron como respaldo para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación y en esta medida, la representatividad de los datos fue examinado como un todo.

A lo largo de este proceso, el investigador compartió sus hallazgos e interpretaciones con pares y asesoras con el propósito de fortalecer sus reflexiones con los comentarios y/o retroalimentaciones de los demás. Los hallazgos de esta investigación son significativos para lectores y pares investigadores, ya que estos permitieron visibilizar los ajustes en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, y los apoyos brindados durante el desarrollo de la estrategia de trabajo académico en casa, que pueden ser aplicados a sus propios contextos.

En la investigación se describieron las características de los participantes, los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionarlos y lo típico o representativo de las respuestas obtenidas. Por último, en la presentación del informe final se discutieron los contextos sociales e interpersonales derivados de los resultados y que fueron significativos para los propósitos de esta investigación.

4. Análisis de la información

En el presente capítulo se exponen los hallazgos y reflexiones derivados de la información recolectada en el desarrollo de esta investigación. Los resultados se presentan siguiendo el orden de los objetivos que se plantearon alcanzar. En primer lugar, se describen los ajustes y flexibilizaciones que realizaron los docentes de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Villa del Sol sobre los procesos de planeación, enseñanza y evaluación. Seguidamente, se identifican las barreras para el aprendizaje y la participación que emergieron durante el desarrollo de la estrategia de trabajo académico en casa. Por último, se presentan los apoyos y materiales didácticos que los docentes implementaron para favorecer el aprendizaje de los estudiantes bajo la estrategia de trabajo académico en casa.

4.1 Los Ajustes en los Procesos de Planeación, Enseñanza y Evaluación

En el proceso de planeación o diseño curricular por competencias, los docentes de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Villa del Sol, realizaron una serie de ajustes que respondieran a la realidad de una educación desde casa. Para el profesor J, estos cambios se materializaron en dos acciones: “primero se hace un recorte curricular mucho más disminuido y segundo, se hace una planeación de lo que nosotros llamamos guías, lo que nosotros llamamos guías ehh, didácticas o guías de aprendizaje”. De esta forma, con la implementación de la estrategia de trabajo académico en casa, se pasó de cuatro horas semanales del área de Ciencias Sociales desde la presencialidad, a una hora semanal, lo cual significó un ajuste en los tiempos y la priorización de unos ejes curriculares.

Respecto a los ejes curriculares que se priorizan, el participante Melómano señaló: “he hecho la implementación y la transversalidad de los ámbitos conceptuales que propone el gobierno ehh, digámoslo así, implementándolos con el contexto que estamos viviendo”. Asimismo, Sandris dijo que “se tiene en cuenta los planes curriculares manejados por el Ministerio, teniendo presente que se manejan pues unas competencias [y] elaboramos unas guías para los estudiantes. Hay una planificación, hay una acción y hay una reflexión para innovación educativa, o sea generar esos cambios porque no es fácil desde la virtualidad trabajar”. Para Rosselló (2010), la planificación es un proceso abierto y continuo de experimentación, reflexión

y discusión desarrollado a lo largo del tiempo, lo cual posibilita estar realizando los ajustes necesarios para responder a la realidad de los estudiantes. Por consiguiente, los docentes trabajaron sin dejar de lado las competencias establecidas desde el Ministerio de Educación Nacional y las orientaciones dadas por este bajo el escenario de la emergencia sanitaria por el Covid – 19 (Directiva 05), con el fin de diseñar sus actividades de forma flexible y contextualizada para promover el aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes (MEN, 2020).

En el caso del estudiantado, se obtuvieron las siguientes respuestas derivadas de la encuesta aplicada, en relación a algunos elementos de las guías de aprendizaje.

Figura 2. *Las guías de Ciencias Sociales*



Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta sobre “Las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales”, 20 participantes escogieron “Presentan explicaciones claras y fáciles de entender”, seguida de “Presentan dibujos, imágenes, gráficos, tablas o ejemplos” con 14 respuestas y “Ninguna de las anteriores” con 1.

Figura 3. Las preguntas y actividades de las guías de aprendizaje



Nota: Elaboración propia del autor

En “Las preguntas y actividades que debes resolver en las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales”, 18 estudiantes respondieron “Son claras y entendibles”, 15 señalaron “Están relacionadas con los temas explicados en las guías y 1 escogió “Ninguna de las anteriores”.

De parte de los docentes, se evidenciaron las siguientes respuestas en relación al diseño de las guías de aprendizaje.

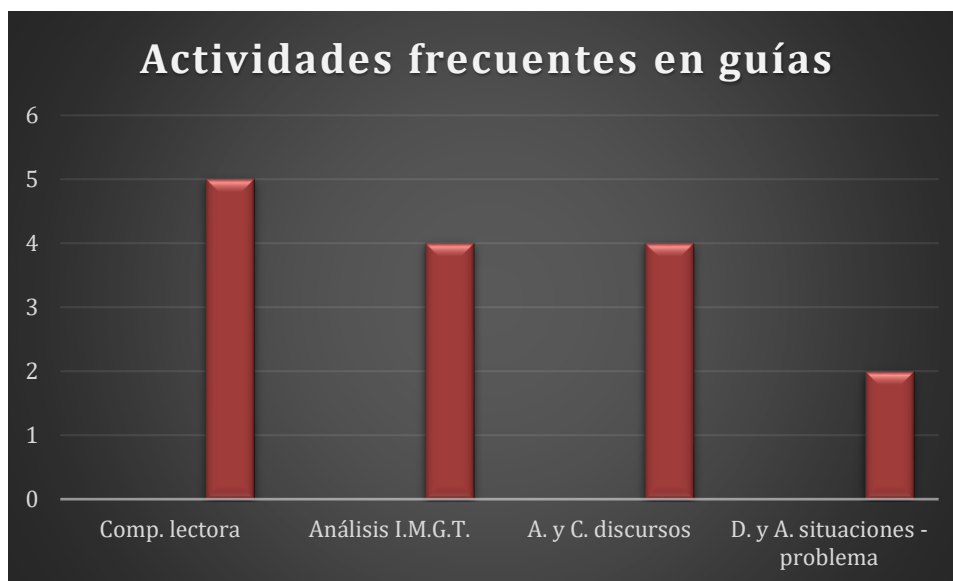
Figura 4. Materiales didácticos en las guías de aprendizaje



Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “¿Cuáles de los siguientes materiales usas con más frecuencia en las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales?” se observa una predominancia de “Imágenes (fotografías, dibujos)” con 5 respuestas, seguida de “Gráficos y tablas”, “Mapas” y “Ejemplificaciones” con 4 respuestas cada una e “Historietas o cómics” con 3.

Figura 5. *Las actividades de las guías de aprendizaje*



Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “¿Cuáles de las siguientes actividades desarrollas con más frecuencia en las guías de aprendizaje?”, se resalta “Procesos de comprensión lectora” con 5 respuestas, “Análisis de imágenes, mapas, gráficos y tablas” y “Análisis y construcción de discursos u opiniones en torno a un tema específico” con 4 cada una y por último, “Descripción y análisis de situaciones – problema” con 2.

De esta forma se puede afirmar que los ajustes en la planeación o diseño curricular durante la estrategia de trabajo académico en casa se han materializado en unas guías didácticas o guías de aprendizaje, en las que se exponen unas competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar, atravesadas por unas problemáticas actuales y una serie de actividades con las que se pretende alcanzar los objetivos de aprendizaje en los estudiantes. En las guías se resalta el uso de un lenguaje claro y entendible en cuanto a los temas allí explicados y las actividades propuestas para que el estudiante desarrolle, lo cual indica un proceso de transposición didáctica que puede favorecer el aprendizaje de los educandos. Según el participante J, “con mucho estudiante no tengo la oportunidad de tener una conexión sincrónica

con ellos, eh, no puedo entrar yo a ampliar lo que hay en la guía, entonces lo que trato de hacer es tratar de dejar todo muy claro en la guía, de dejar toda la teoría establecida y... y explicar muy bien los ejercicios prácticos que ellos deben hacer con relación a esa teoría”.

Junto a lo anterior, y siguiendo el principio de “Múltiples formas de representación” del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los docentes presentaron en las guías una variedad de materiales didácticos escritos y visuales con los cuales se pretendió representar la información de diferentes maneras con el fin de alcanzar la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes. Además, las actividades propuestas en las guías buscaron desarrollar y potenciar los procesos cognitivos y metacognitivos necesarios en el desarrollo formativo de los educandos.

Debido a las desigualdades con respecto al acceso a los recursos tecnológicos necesarios para que los estudiantes continuarán sus procesos de formación dentro del sistema educativo, desde la estrategia de trabajo académico en casa, “se tiene una población dividida en dos grupos: aquellos estudiantes que tienen todas las condiciones de conectividad, nosotros en nuestra institución le llamamos Tipo 1, y aquellos estudiantes que no” (participante J). La división de la población estudiantil podría suponer que los maestros se ven abocados a enseñar de dos formas para cada grupo. Sin embargo, “la guía es para los dos, para los que tienen conexión y para los que no tienen conexión, pero con aquellos que tienen conexión tengo la posibilidad de hacer una ampliación y una profundización de... de aquellos contenidos que están en la guía” (participante J).

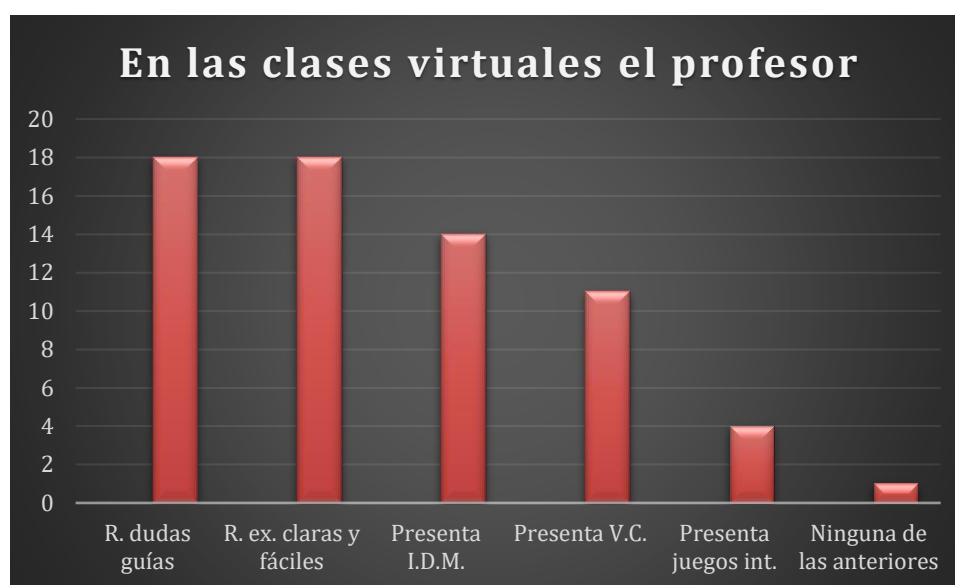
En esta medida, se puede afirmar que los procesos de enseñanza y aprendizaje derivados del diseño de unas guías didácticas o de aprendizaje, corresponde a una modalidad de Educación a Distancia en la que el docente y el estudiante no se encuentran de forma presencial, sino que desarrollan los procesos de educación y formación haciendo uso de otros medios para interactuar de forma síncrona o asíncrona (Martínez, 2008), de tal forma que las guías son el material primordial de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de la población estudiantil “Tipo 1”, es decir de aquellos que tienen las condiciones para conectarse sincrónicamente con los maestros, se evidenció la presencia de unas dinámicas adicionales, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el participante J es importante la ampliación y profundización de los contenidos de las guías de aprendizaje como se mencionó anteriormente. En los encuentros sincrónicos, el docente Melómano señala: “parto de unos conocimientos previos, saberes previos antes de abordar una temática [luego] comparto

unos contenidos [y] desarrollamos asesorías para implementar la actividad. [También] la implementación del vídeo, del videoaudio o del audiovideo como estrategia para el aprendizaje”. Para la participante Sandris es “una clase donde empiezo a partir como de los conocimientos previos de ellos, para que ellos como que se adentren como a esa parte o a ese conocimiento y podamos generar dudas e inquietudes, [que] puedan generar propuestas para llevar a cabo todas las actividades y cumplir con esa guía de aprendizaje”.

Asimismo, en los resultados de las encuestas se pueden observar las implementaciones que desarrollaron los docentes durante la hora de encuentro semanal con los estudiantes.

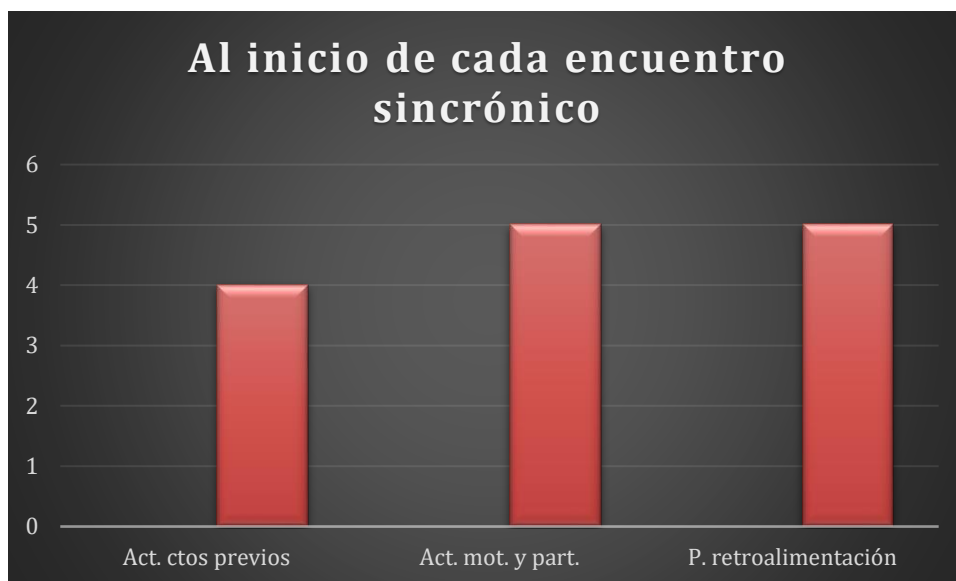
Figura 6. *El docente en las clases virtuales*



Nota: Elaboración propia del autor

Los estudiantes respondieron a la pregunta “En las clases virtuales el profesor de Ciencias Sociales”, se obtuvo una predominancia de “Resuelve dudas sobre las guías de aprendizaje” y “Realiza explicaciones claras y fáciles de entender” con 18 respuestas cada una, seguida de “Presenta imágenes, dibujos o mapas con 14 y “Presenta vídeos y canciones” con 11, para finalizar con 4 respuestas en “Presenta juegos interactivos” y con 1 para “Ninguna de las anteriores”.

Figura 7. *Al inicio de los encuentros sincrónicos*



Nota: Elaboración propia del autor

Por parte de los docentes, en el punto “Al inicio de cada encuentro sincrónico realiza”, se destaca “Actividades tendientes a incentivar la motivación y participación” y “Procesos de retroalimentación” con 5 respuestas cada una, y “Actividades tendientes a identificar conocimientos previos” con 4.

Figura 8. *Durante los encuentros sincrónicos*



Nota: Elaboración propia del autor

Por último, en “Durante los encuentros sincrónicos”, cinco maestros respondieron “Se resuelven dudas con respecto a las guías de aprendizaje” y “Se habla y explica los contenidos de las guías de aprendizaje”, finalizando con “Se discuten y exponen elementos nuevos que no estaban presentes en las guías de aprendizaje” y “Se evalúan los conocimientos adquiridos en las guías de aprendizaje” con cuatro respuestas cada una.

Con estos elementos se puede afirmar que el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en el marco de la estrategia de trabajo académico en casa, bajo la modalidad de Educación Remota, entendida desde Cerdas, Mora y Salas (2020) como “(...) la utilización prioritaria de herramientas tecnológicas, que favorezcan la educación a distancia, y de esta forma lograr los objetivos pedagógicos de cada plan de estudios” (p. 2), se caracterizó por encuentros sincrónicos semanales de una hora en los que el docente de Ciencias Sociales ofrecía asesorías a los estudiantes que tuvieron las condiciones para conectarse de forma virtual, con el fin de explicar y aclarar dudas e inquietudes con respecto a las guías de aprendizaje. Además, dicho espacio fue aprovechado para ampliar y profundizar de forma clara y entendible los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales presentes y/o ausentes en las guías, con el apoyo de Objetos Virtuales de Aprendizaje entendidos como aquellos materiales educativos digitales diseñados con un nivel de interactividad e independencia utilizados en diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje (Latorre, s.f.), como lo fueron principalmente imágenes, dibujos, mapas, vídeos y canciones.

Por otro lado, es importante resaltar la predominancia que tuvo el reconocimiento de saberes previos y por ende la promoción de la participación de los estudiantes en los espacios de encuentros sincrónicos e inclusive, en el diseño de las guías de aprendizaje como dijo el participante Melómano “tratar de poner unos puntos propositivos donde ellos tengan la... el espacio para ellos proponerle, digámoslo así, sugerencias y comentarios al trabajo que se hace de la guía, cómo vieron la guía, qué recomendaciones hay”. Es por ello, que junto a las “Múltiples formas de representación” de la información en la construcción de las guías y encuentros sincrónicos, los docentes de Ciencias Sociales implementaron también el primer principio del DUA, “Múltiples formas de implicación” relacionado con las maneras en que el maestro incentiva o motiva al estudiante para aprender, así como el reconocimiento de sus intereses (CAST, 2018).

Con respecto a la evaluación, los docentes de Ciencias Sociales implementaron los ajustes necesarios para atender un proceso evaluativo a distancia dentro de la estrategia de trabajo académico en casa. Para el participante J, dichos cambios se resumen en dos “primero los parámetros cambian, entonces uno pone unos parámetros mucho más flexibles, por las condiciones que estamos pasando, y con respecto a los tiempos. Ya no puedo poner esos límites porque hay estudiantes que no pueden entregar la tarea porque ese día es... se tuvieron que ir para que los cuidaran a otra casa, en esos días no tuvieron internet”. Asimismo, el docente Melómano dijo “siempre yo trato de ser flexible con los muchachos... en esta modalidad, llamémoslo así de la virtualidad donde ellos en la plataforma si me mandan el trabajo un día después en la plataforma les va aparecer, fue enviado con retraso. Sin embargo, yo lo que les digo es que lo importante es que lo hayan enviado y que yo me dispondré a revisarles, a valorarles su esfuerzo. En la virtualidad hay que contar con las necesidades, si, con los recursos económicos del estudiante, con esta problemática en que el internet a veces falla”.

De esta forma, se puede afirmar que los ajustes en la evaluación desarrollados por los docentes, obedeció a un proceso de flexibilidad en los tiempos de entrega de los productos académicos requeridos y de una apertura contextual relacionada con las diferentes barreras (especialmente de conectividad) presentes en el contexto o realidad circundante del estudiante.

En relación con las actividades o procesos que se evaluaron bajo la estrategia de trabajo académico en casa, el participante J señaló que “las estrategias de evaluación han sido... antes, antes se flexibiliza y se toman en cuenta simplemente algunas, por ejemplo, algunos asuntos es el desarrollo de las guías solamente. Yo no puedo calificar participación porque el que hoy tiene internet, mañana no tiene. Y también el colegio tiene como política institucional una autoevaluación y una coevaluación”. En esta línea, el participante Melómano dijo “ehh, evaluó en el desarrollo o propuesta de la guía. Dentro de la virtualidad solamente se han desarrollado o se vienen desarrollando e implementando, por ejemplo, los dos aspectos de la autoevaluación y de la coevaluación”. Para la participante Sandris “en cuanto a la evaluación a ellos se les tiene en cuenta... la participación que hagan, de acuerdo, en el momento de uno tener las clases o las asesorías virtuales. Se tiene en cuenta la parte de la entrega de las actividades, ejemplo, se les manda una guía y de esa guía ehh, se sacan 3 actividades que se van a evaluar, de esas 3 actividades se tiene en cuenta la competencia que se va trabajar y qué es lo que queremos

alcanzar. Ellos tienen una autoevaluación, que esa autoevaluación es cómo generaron su actividad durante el transcurso de este proceso”.

Por otro lado, en la encuesta aplicada a los estudiantes se obtuvieron las siguientes respuestas con relación a las actividades evaluativas.

Figura 9. *El estudiante prefiere ser evaluado*



Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “Durante esta cuarentena prefieres ser evaluado con”, 13 participantes seleccionaron “Las guías de aprendizaje”, seguidas de “Tu participación en clase” y “Evaluaciones interactivas (juegos con preguntas)” con 10 respuestas cada una. 6 estudiantes señalaron “Evaluaciones escritas”, 5 “Evaluaciones orales” y 2 “Material audiovisual (enviar vídeos, audios)”.

Figura 10. *El docente de Ciencias Sociales evalúa*



Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “Durante esta cuarentena el profesor de Ciencias Sociales evalúa”, 18 estudiantes respondieron “Con las guías de aprendizaje”, 11 “Teniendo en cuenta tu participación en las clases virtuales”, seguida de 4 participantes “Con evaluaciones escritas”, 2 “Con evaluaciones orales”, 2 “Con material audiovisual (vídeos, audios)” y 1 “Con evaluaciones interactivas (juegos con preguntas)”.

A partir de los datos, se puede deducir que las actividades evaluativas bajo la estrategia de trabajo académico en casa se concentraron primordialmente en el desarrollo de las guías de aprendizaje por parte de los estudiantes, como el producto bajo el cual se manifestaron los nuevos conocimientos adquiridos. Además, se evidenció que la forma en que los estudiantes prefirieron ser evaluados (con las guías de aprendizaje y su participación en los encuentros sincrónicos) hizo parte de los procesos que los docentes de Ciencias Sociales tuvieron en cuenta para evaluar durante el período académico, es decir las actividades propuestas dentro de las guías de aprendizaje y la participación de los educandos durante las asesorías o clases virtuales. Al respecto Jorba y Sanmartí (1993) establecen que la evaluación debe pensarse de forma diferenciada para que así se permita una atención y manejo de los intereses y dificultades de los estudiantes. Sin embargo, se debe recordar que todos los educandos (los que contaron con la posibilidad de conectarse virtualmente y los que no pudieron) fueron evaluados con las guías de aprendizaje que enviaban a través del correo electrónico o entregándolas de forma física en la

institución educativa. Pero los estudiantes que pudieron entablar encuentros sincrónicos, tuvieron la oportunidad que el docente valorara su participación e intervenciones durante las clases virtuales.

Se debe aclarar que se manifestó una confusión entre los conceptos de coevaluación y heteroevaluación. El primero se refiere a la evaluación que hace el maestro del estudiante, y este último del maestro y la segunda es la evaluación exclusiva que hace el docente del proceso del estudiantado. En este sentido, cuando los participantes hablaban de coevaluación, en realidad se referían al concepto de heteroevaluación. Es así como los procesos de autoevaluación y heteroevaluación en la Institución Educativa Villa del Sol, se mantuvieron durante la estrategia de trabajo académico en casa. Teniendo en cuenta la modalidad de educación a distancia y/o educación remota bajo la cual se trabajó en el marco de la emergencia sanitaria, el estudiante se hizo responsable de su proceso de aprendizaje y tomó conciencia de este, indicando bajo unos criterios establecidos por los docentes, su autoevaluación o en términos de Colmenares (2012), su evaluación formadora en la que se “pone la evaluación al servicio del estudiante quien en definitiva sabe cómo está aprendiendo, cuáles son los aciertos y logros, así como las limitaciones” (p. 127).

Asimismo, el proceso de heteroevaluación realizado por los docentes hace parte de la evaluación formativa cuya finalidad es regular los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de diseñar propuestas formativas coherentes con las particularidades de los estudiantes (Jorba y Sanmartí, 1993).

Otro concepto que se destacó en el desarrollo de los procesos de enseñanza y evaluación durante la estrategia de trabajo académico en casa, fue el de retroalimentación o *feedback* en inglés. En la figura 7 sobre “Al inicio de cada encuentro sincrónico realiza” se escogió “Procesos de retroalimentación” con 5 respuestas por parte de los docentes de Ciencias Sociales. Además, el participante Melómano dijo que “yo hago un proceso de retroalimentación del tema, ¿en qué sentido? En que busco otros vídeos afines o relacionales, que tengan relación con el tema o el ámbito abordado en la guía, si, les socializo comentarios, lecturas de textos”. También para la participante Sandris “hay una planificación, hay una acción y hay una reflexión para innovación educativa”. En este sentido, el proceso de retroalimentación fue concebido por los docentes como una forma de ampliación del conocimiento incorporando otros materiales didácticos y como un medio que posibilitó generar cambios en cuanto a la planeación y la enseñanza. Sin

embargo, se debe tener en cuenta que la retroalimentación se apoya de los comentarios y correcciones que realiza el docente al proceso del estudiante para que este, autorregule su aprendizaje y en segundo lugar, puede servir como fuente de información para que el maestro reflexione sobre su práctica, con base al progreso del estudiante y los comentarios o recomendaciones que el estudiantado le brinde.

De esta forma, los procesos de autoevaluación y heteroevaluación fueron importantes durante el desarrollo de la estrategia de trabajo académico en casa, ya que fortalecieron la autonomía y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y posibilitaron los ajustes necesarios propiciados con el proceso de retroalimentación por parte de los docentes tanto en la evaluación, como en la planeación y enseñanza a través de las guías y encuentros sincrónicos.

4.2 Barreras para el Aprendizaje y la Participación en los Procesos de Enseñanza y Evaluación y en el Contexto del Estudiante

Teniendo en cuenta, la referencia que hace Covarrubias (2019) sobre las barreras como elementos que impiden y limitan el progreso y participación de los estudiantes, se identificaron algunas barreras para el aprendizaje que emergieron tanto en el proceso de enseñanza y evaluación por parte de los docentes, como en la realidad circundante del estudiante durante el desarrollo de la estrategia de trabajo académico en casa.

4.2.1 Barreras en los Procesos de Enseñanza y Evaluación

Según el participante J “la guía es para los dos, para los que tienen conexión y para los que no tienen conexión, pero con aquellos que tienen conexión tengo la posibilidad de hacer una ampliación y una profundización”. Teniendo en cuenta la anterior manifestación, se podría afirmar que las guías de aprendizaje fueron pensadas desde la realidad de los estudiantes, ya que estuvieron dirigidas a los dos tipos de población estudiantil identificados por la Institución Educativa. No obstante, el hecho de que hubo estudiantes con la posibilidad de conectarse a los encuentros sincrónicos con los docentes para aclarar dudas, profundizar los contenidos y realizar procesos de retroalimentación, señala un desnivel con respecto a los que no contaron con los

recursos para establecer este tipo de contacto. Lo anterior, señala una exclusión en cuanto a la falta de oportunidades que tuvieron aquellos educandos, que carecieron de los recursos necesarios para realizar asesorías con los docentes, para progresar en sus procesos formativos, con lo cual se incumplió el objetivo propuesto por el enfoque de la educación inclusiva respecto a la promoción del aprendizaje y participación en un ambiente sin discriminación o exclusión (MEN, 2017).

Pese a las flexibilizaciones realizadas en el proceso de evaluación durante la estrategia de trabajo académico en casa, se identificaron a través de las entrevistas con los maestros, algunas barreras para el aprendizaje y la participación.

La docente Sandris manifestó que “en la evaluación se tiene en cuenta la parte de la entrega de las actividades, la puntualidad en la entrega, que no entreguen con retraso esas actividades. Eso también se le evalúa”. Asimismo el participante Melómano dijo “el proceso de coevaluación que hacemos cada uno de los docentes y en el caso mío, lo determino por la conectividad, me fijo por ejemplo ehh, cuando están conectados quiénes participan, me fijo por ejemplo en el proceso que han desarrollado con el envío de las guías, con la puntualidad en [el] envío de las guías”. De esta forma, se evidenció una descontextualización en el proceso de evaluación ya que hubo un aparente desconocimiento de las barreras presentes en el entorno de los estudiantes que le dificultaron cumplir de forma puntual con la entrega de las guías de aprendizaje y de la actitud de estos en los encuentros sincrónicos para decidir participar o no en las clases o asesorías virtuales. Al respecto, Murillo y Duk (2012) señalan que toda iniciativa “(...) por potenciar el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, que no vaya acompañado por un sistema de evaluación que respete y valore las diferencias individuales solo conseguirá profundizar la brecha de la desigualdad” (p. 11). En este sentido se puede afirmar que a pesar de los esfuerzos realizados por los docentes de Ciencias Sociales por dar una atención educativa a la diversidad de estudiantes, se presentaron barreras para el aprendizaje en el proceso de enseñanza y evaluación que dificultaron cumplir con dos de los principios de la educación inclusiva, como fueron el de participación y progreso.

4.2.2 Barreras Contextuales

A través de la entrevista con los docentes de Ciencias Sociales y la encuesta con los estudiantes, se evidenció un conjunto de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto de los educandos, que a continuación se presentan agrupadas en los siguientes tipos.

4.2.2.1 Barreras Actitudinales. En el proceso de aprendizaje es importante contar con una gran motivación y apertura emocional para alcanzar unos determinados objetivos. En el desarrollo de la estrategia de trabajo académico en casa en la Institución Educativa Villa del Sol, se resaltaron cambios actitudinales en los estudiantes que afectaron su aprendizaje desde casa. Según la participante Sandris “todos no están como prestos a recibir la información virtual porque algunos dicen <profe no, no me gusta esta forma, yo siento que no aprendo lo mismo, en el momento de hacer mis guías se me generan muchas inquietudes>”. Asimismo el docente J dijo “yo he identificado un... un desgano en ellos, un desgano [que] se puede evidenciar en el bajón que han tenido ehh, en lo académico”.

Figura 11. Favorabilidad de estudiar en casa



Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “¿Cómo te has sentido estudiando desde casa?”, se señalaron “Muy bien” y “Medianamente bien” con 7 respuestas cada una, “Regular” con 7, “Mal” con 3 y “Muy mal” con 0.

Figura 12. Situaciones desfavorables en el hogar



Nota: Elaboración propia del autor

En el interrogante “¿Cuáles de las siguientes situaciones han afectado tu aprendizaje en casa?” se tuvo una predominancia de “Problemas de conexión a internet” con 13 respuestas, seguida de “Desmotivación y pereza” con 12, “Problemas de funcionamiento con el computador, celular o Tablet” con 9, “Problemas emocionales (tristeza, preocupación, estrés)” con 7 respuestas, para finalizar en “Discusiones familiares” con 5 y “Ninguna de las anteriores” con 2.

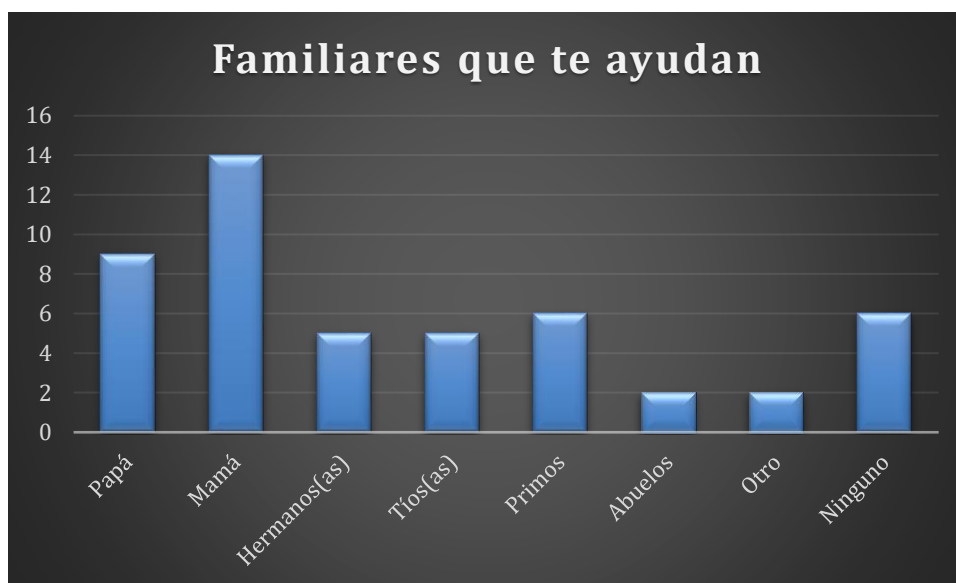
Teniendo en cuenta lo anterior, se evidenció que los niveles de interés y motivación en los estudiantes disminuyeron para realizar sus procesos de formación bajo una modalidad inesperada que los obligó a salir del aula para confinarse en la casa, afectando su rendimiento académico y por ende su aprendizaje. Pese a que hubo estudiantes que indicaron una favorabilidad para estudiar desde casa, se resaltaron varias situaciones desfavorables para su proceso de aprendizaje que según el participante J “es... necesario entender todas las condiciones de complejidad, de encierro, de problemas económicos, de hacinamiento que hay en la casa, estos de una u otra manera pueden repercutir en lo, en el desarrollo de las guías”

Junto a lo anterior, el participante Melómano señaló “en esta virtualidad no les gusta participar mucho. De 20, 25 estudiantes que se conectan siempre intervienen 2 o 3, la mayoría permanecen callados”. Según la docente Sandris “muchos estudiantes dicen <no quiero continuar, yo mejor repito el año>”. Es así como la dinámica de estudiar en casa ocasionó una respuesta reacia tan profunda en muchos estudiantes que afectaron el interés de manifestarse

durante los encuentros sincrónicos hasta llegar al punto de querer desertar del sistema educativo, con lo cual no se daría cumplimiento a los principios de permanencia y participación del enfoque de la educación inclusiva.

4.2.2.2 Entorno Familiar. Pese a que el estudiante es el responsable de su proceso de aprendizaje, este es acompañado por su círculo familiar que lo apoya, orienta y motiva durante el desarrollo de su vida escolar. Según el participante J los estudiantes “no son autónomos, no tienen esa disciplina de ellos mismos hacer las cosas, requieren que alguien los esté motivando [pero] no tienen un contexto que los invite al aprendizaje, son estudiantes solos contra el mundo”. El docente Melómano dijo que “falta mucho acompañamiento familiar por parte de los padres de familia o quienes hagan el papel de acudientes de estos muchachos”.

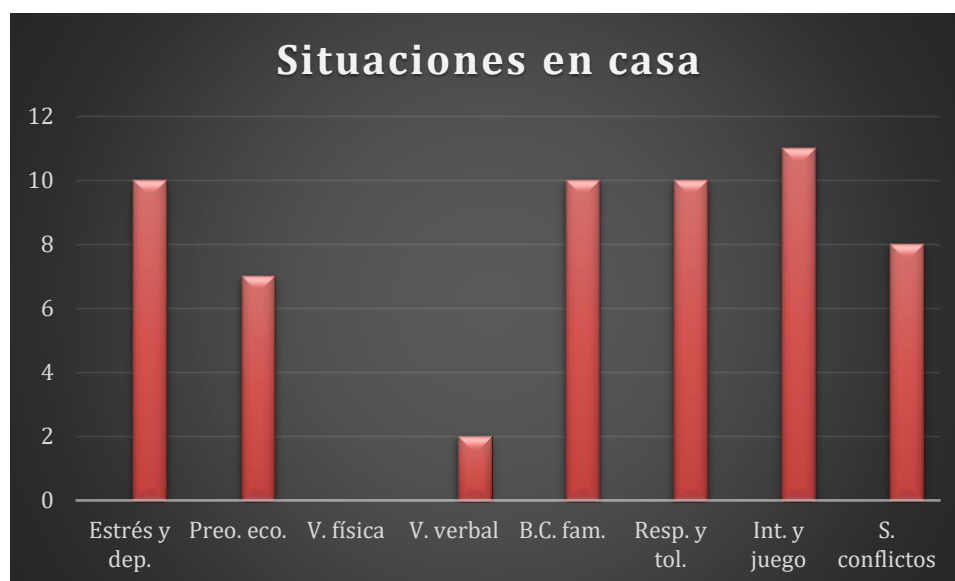
Figura 13. *Acompañamiento y apoyo familiar*



Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “¿Cuáles miembros de tu familia te han ayudado con tus tareas durante esta cuarentena?” se tuvo una predominancia de “Mamá” con 14 respuestas, seguida de “Papá” con 9, “Hermanos(as)” y “Tíos(as)” con 5 cada uno, “Primos” con 6, “Abuelos” y “Otro” con 2, respectivamente y “Ninguno” con 6.

Figura 14. *Situaciones y procesos en el entorno familiar*



Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “¿Cuáles de las siguientes situaciones se han presentado en tu casa durante estos meses de cuarentena?”, 10 estudiantes escogieron “Estrés y depresión”, seguida de “Preocupaciones económicas” con 7 respuestas y “Violencia verbal (insultos, humillaciones)” con 2. Por otro lado, se identificaron procesos de “Buena comunicación entre la familia” y “Respeto y tolerancia” con 10 respuestas cada una, “Momentos de integración y juego en familia” con 11 y “Solución de conflictos de forma pacífica” con 8.

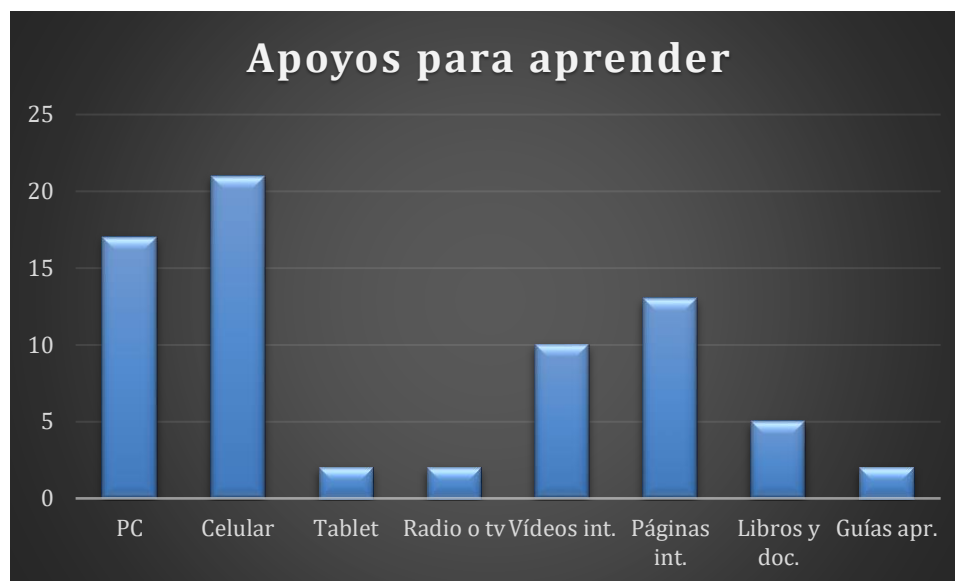
Con la anterior información se identificó, por un lado, un entorno familiar con dificultades psicológicas y económicas derivadas de la emergencia sanitaria por el Covid – 19 que emergieron como factores de riesgo para la formación del estudiante, quien se vio en la obligación de asumir su proceso formativo sin el apoyo o acompañamiento de un adulto responsable. Por otro lado, se visualizó un núcleo familiar diverso y estable al cual pudo acudir el adolescente en busca de apoyo académico y emocional. De esta manera, el entorno familiar de los estudiantes de la Institución Educativa Villa del Sol, presentó un ambiente de aprendizaje tanto favorable como desfavorable para su formación, producto de las diferentes situaciones de complejidad relacionadas con la pandemia.

4.2.2.3 Recursos Tecnológicos y Plataformas Virtuales. El participante Melómano manifestó que “una de las principales dificultades es la falta de conectividad de los muchachos,

puede que tenga la conectividad o puede que no la tengan en casa”. Para Sandris “muchos estudiantes no tienen un computador, o si tienen un celular, es para compartirlo entre tres y cuatro hermanos. Puede que tengan su computador, pero no tienen como pagar un internet”. Con lo aquí expresado se identificó, por un lado las dificultades económicas de las familias y su estructura en cuanto a miembros en etapa escolar, para adquirir unos recursos tecnológicos mínimos, como puede ser un portátil, un celular, una Tablet, para brindarle a sus hijos la oportunidad en igualdad de condiciones para continuar sus procesos formativos desde la virtualidad. Por otro lado, se deduce que contar con los recursos tecnológicos para conectarse a los encuentros sincrónicos, no es garantía u obligación para que el estudiante lo haga, ya que la esfera actitudinal influye en su interés o no, para establecer la conexión virtual con el docente.

Según lo visualizado en la Figura 12 los estudiantes seleccionaron “Problemas de conexión a internet” con 13 respuestas y “Problemas de funcionamiento con el computador, celular o Tablet” con 9, como situaciones que han afectado su aprendizaje en casa. Según la participante Sandris “algunos han sido reacios como a continuar con esta virtualidad, muchos dicen <profe no quiero seguir, está muy maluco lo de la virtualidad, un día tengo internet, otros días no tengo>”. Además, para el docente Melómano “los estudiantes tienen conocimiento o saben manejar las redes sociales, pero un muchacho no sabe compartir un documento en una plataforma, no sabe adjuntar algún archivo”. Por esta parte se evidenció que las fallas en el acceso a internet y el estado de los recursos tecnológicos utilizados por los estudiantes en casa, se han erigido como barreras para el aprendizaje y la participación durante la estrategia de trabajo académico en casa. Al mismo tiempo, se resaltó la baja alfabetización de los educandos en el manejo de plataformas virtuales, lo cual tuvo incidencia en la entrega de las actividades evaluativas de las guías de aprendizaje y de su permanencia y continuidad dentro del sistema educativo.

Figura 15. *Apoyos y recursos para el aprendizaje*



Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “¿Cuáles apoyos y herramientas usas para aprender desde casa?”, 21 estudiantes respondieron “Celular”, 17 “Computador”, 13 “Páginas de internet” y 10 “Vídeos y tutoriales en internet”. Seguidamente, 5 participantes seleccionaron “Libros y documentos educativos” para finalizar con 2 respuestas cada una en “Tablet”, “Programas educativos de radio o televisión” y “Únicamente las guías de aprendizaje”. Con esto se afirma la importancia y dependencia que tuvieron los estudiantes sobre los recursos tecnológicos (principalmente computador y celular) y el acceso a internet, para su aprendizaje y por ende los efectos adversos en sus procesos formativos cuando tales recursos y conectividad presentaron fallas o dificultades.

En concordancia con todo lo anterior, se identificó que pese a las ayudas que brindó el Ministerio de Educación con apoyo de las entidades territoriales y organizaciones públicas y privadas, para mejorar el acceso a los recursos tecnológicos necesarios para continuar los procesos educativos y formativos bajo una modalidad de Educación Remota y/o Educación a Distancia mediada por recursos tecnológicos, hubo estudiantes que carecieron de tales recursos o tuvieron dificultades con estos, afectando directamente su proceso de aprendizaje, a tal punto de concebir la idea de desertar por completo de la escuela.

Figura 16. *El aprendizaje en Ciencias Sociales*



Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “Durante estos meses de estudio en casa, crees que tu aprendizaje en Ciencias Sociales”, 16 estudiantes escogieron “Ha mejorado”, seguido de 7 respuestas con “Se ha dificultado” y “Ha empeorado” con 1. Con este resultado se afirma, desde la perspectiva de los estudiantes, una tendencia favorable a su aprendizaje desde la estrategia de trabajo académico en casa. Sin embargo, no se puede ignorar los educandos que señalaron dificultades y un empeoramiento en su proceso formativo, relacionado con las barreras aquí identificadas.

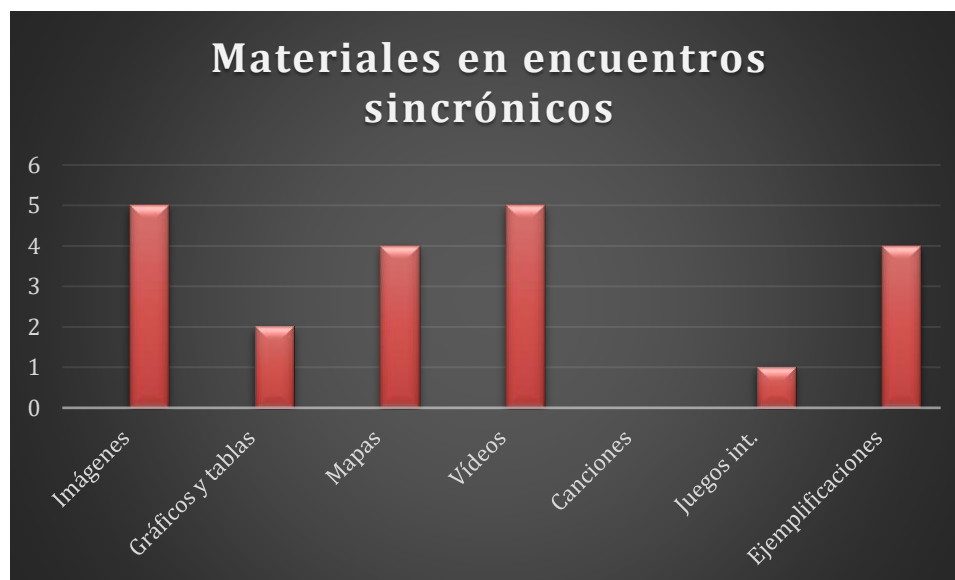
Dentro de este orden de ideas, los estudiantes de la Institución Educativa Villa del Sol enfrentaron una serie de barreras derivadas de los procesos de enseñanza y evaluación y de sus contextos socio-familiares particulares que afectaron su aprendizaje desde casa y por ende se afectó los principios de presencia, participación y progreso que se proponen desde el enfoque de educación inclusiva.

4.3 Materiales Didácticos y Apoyos Implementados por los Docentes para el Aprendizaje de los Estudiantes

Respecto a los materiales didácticos, en la figura 4 se presentó la pregunta “¿Cuáles de los siguientes materiales usas con más frecuencia en las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales?” en la que se observó una predominancia de “Imágenes (fotografías, dibujos)” con 5

respuestas, seguida de “Gráficos y tablas”, “Mapas” y “Ejemplificaciones” con 4 respuestas cada una e “Historietas o cómics” con 3.

Figura 17. *Materiales didácticos en los encuentros sincrónicos*



Nota: Elaboración propia del autor

En el punto “¿Cuáles de los siguientes materiales usas con más frecuencia durante los encuentros sincrónicos?” 5 docentes seleccionaron “Imágenes (fotografías, dibujos)” y “Vídeos”, seguida de “Mapas” y “Ejemplificaciones” con 4 respuestas cada una, “Gráficos y tablas” con 2 y “Juegos interactivos” con 1.

Durante la estrategia de trabajo académico en casa, los docentes de Ciencias Sociales implementaron en el diseño de las guías de aprendizaje y encuentros sincrónicos una variedad de materiales didácticos textuales, visuales y audiovisuales para sustentar y/o apoyar el proceso de enseñanza, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma se dio cumplimiento al principio de “Múltiples formas de representación” del Diseño Universal para el Aprendizaje, relacionado al qué del aprendizaje, a las diferentes maneras en que los educandos perciben la información o conjunto de conocimientos que el maestro desea compartirles (CAST, 2011).

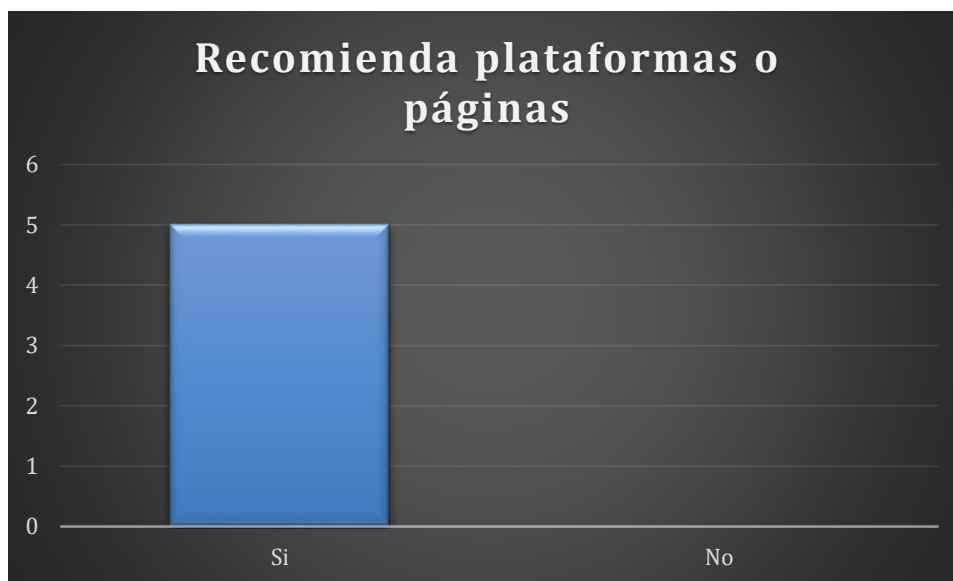
Figura 18. *Facilitadores para el aprendizaje*

Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “Aprendes con más facilidad cuando el profesor”, 19 estudiantes señalaron “Explica de forma clara y comprensible”, 15 “Presenta imágenes, dibujos y mapas”, 12 participantes escogieron “Presenta ejemplos cotidianos y sencillos”, 8 “Reproduce vídeos y canciones” y 2 “Presenta juegos interactivos”. Con esto se afirma que los materiales didácticos implementados por los docentes en las guías y encuentros sincrónicos fueron apreñados por los estudiantes, ya que estuvieron relacionados con formas de representación de la información que estos identificaron como facilitadores para su aprendizaje. Además, como lo manifestó el participante Melómano “[los jóvenes de hoy] nacieron en esta época de la virtualidad, donde la imagen les llama más la atención”, los materiales didácticos usados respondieron a una flexibilización en las formas de enseñanza y aprendizaje, tradicionalmente centradas en la oralidad del docente, para poner su acento sobre lo visual, un elemento que es fundamental para los jóvenes en plena era digital, motivándolos a la participación y por ende, al aprendizaje.

Respecto a los apoyos brindados durante la estrategia de trabajo académico en casa, el participante J dijo que “dentro de las guías educativas nosotros siempre dejamos unas ayudas, un ejemplo, si quiere ve este capítulo de los Hermanos Grimm que te ayudará a entender mucho más el contexto de lo que nosotros llamamos Edad Media”.

Figura 19. *Sugerencias sobre plataformas o páginas web*



Nota: Elaboración propia del autor

Asimismo, en la pregunta “¿En las guías de aprendizaje y encuentros sincrónicos recomienda plataformas o páginas web a sus estudiantes para que sigan aprendiendo?”, los 5 participantes respondieron “Si”. De esta manera, se evidenció la importancia que le dieron los docentes de Ciencias Sociales de sugerir a los estudiantes contenidos virtuales de diversa índole, que sirvieran como insumos para profundizar los conocimientos adquiridos y por ende, favorecer sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, este tipo de ayudas o invitaciones beneficiaron a la población Tipo 1 identificada por la Institución Educativa, ya que aquellos estudiantes que carecieron de conectividad y/o de recursos tecnológicos, no tuvieron la oportunidad de acceder a este tipo de información provocando un desnivel en estos, respecto a aquellos que si pudieron beneficiarse de los contenidos virtuales sugeridos por los docentes.

Otro asunto que se destacó fue la búsqueda de otros medios para establecer una comunicación entre el docente y los estudiantes. Al respecto, el participante Melómano dijo “he tenido que implementar un *WhatsApp*, comprar una sim card exclusivamente para este proceso en el que me comuniquen todas las dificultades, inquietudes o dudas que tienen”. Asimismo la participante Sandris manifestó que “casi siempre yo hago el deber de llamar al estudiante, muchas veces que no han tenido esa conexión he dado por medio de llamadas la clase. Les he explicado las inquietudes que ellos tengan”. Con las anteriores manifestaciones se afirma el esfuerzo que realizaron los docentes por habilitar canales de comunicación como las llamadas

telefónicas o el *WhatsApp* para darle atención a las dudas que presentaron los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas en las guías de aprendizaje o por dificultades para conectarse a los encuentros sincrónicos. Pese a la intención que tuvieron los docentes de agotar todos los canales posibles para establecer comunicación con los estudiantes, el hecho de entablar las asesorías virtuales o clases virtuales a través de llamadas telefónicas se erigió como una barrera para el aprendizaje, debido a la falta de representación de la información, que en este caso se presentó exclusivamente de manera oral sin mediación o apoyo de otros materiales, es decir que el principio de “Múltiples formas de representación” del DUA, no se favoreció.

Por otro lado, en el momento en que se manifestaron barreras para el aprendizaje, el participante Melómano dijo que “cuando [el estudiante] tiene alguna dificultad así grave, trato de llamarlo para mirar a ver que dificultad tiene y... de pronto si es una cuestión de tipo emocional, familiar, psíquica, remitirlo con la psicopedagoga o psicoorientadora del colegio”. Asimismo, la docente Sandris manifestó que “cuando un estudiante no se conecta yo inmediatamente informo a su director de grupo, a la coordinadora académica. Se buscan estrategias para que ellos tengan, por medio de nuestro señor rector se busca dar una *sim card*”.

Figura 20. Apoyos adicionales para los estudiantes



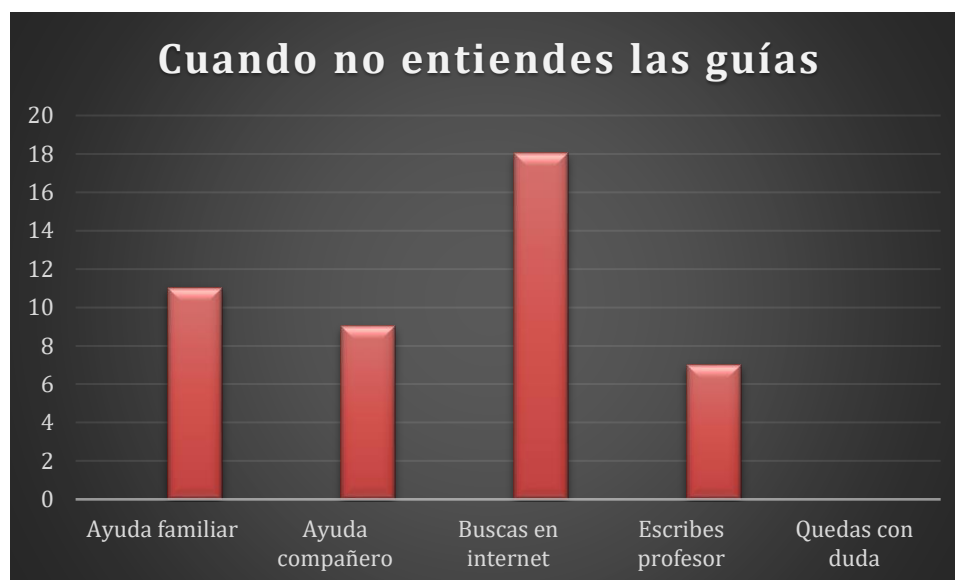
Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “¿Qué tipo de apoyos adicionales ha implementado con aquellos estudiantes que presentan barreras en sus aprendizajes?”, 4 maestros respondieron “Contacto y acompañamiento de los padres de familia” y “Retroalimentación de las guías de aprendizaje”,

seguida de 3 respuestas para “Asesorías personalizadas” y 2 para “Diseño y desarrollo de actividades adicionales personalizadas”.

En esta medida se evidenció que además de la comunicación que los docentes buscaron establecer con los estudiantes, se tuvo un seguimiento de aquellos que presentaron algún tipo de barrera para su aprendizaje, remitiéndolos a otras instancias institucionales con el fin de brindar los determinados apoyos que el estudiante necesitaba. Además, los docentes de Ciencias Sociales llevaron a cabo estrategias adicionales como fue mayormente la comunicación con los padres de familia y en menor medida, asesorías y diseño de actividades personalizadas, buscando así atender las necesidades de apoyo presentes en los estudiantes durante el desarrollo de la estrategia de trabajo académico en casa.

Figura 21. *Apoyos que busca el estudiante*



Nota: Elaboración propia del autor

En la pregunta “Cuando no entiendes las lecturas y actividades de las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales” se tuvo una predominancia de “Buscas en internet” con 18 respuestas, seguida de “Le pides ayuda a un familiar” con 11, “Le pides ayuda a un compañero de clase” con 9 y por último “Le escribes al profesor” con 7. Es así como los estudiantes prefirieron buscar un apoyo inmediato o cercano para el desarrollo de las guías de aprendizaje al remitirse a internet o al círculo familiar antes de establecer contacto con compañeros o el mismo docente para resolver sus dudas e inquietudes. Por lo anterior, se demostró la necesidad de

brindar los apoyos necesarios para mejorar la conectividad de los estudiantes e incentivar un ambiente familiar favorable, con el fin de beneficiar su aprendizaje.

Además, según el participante J “es necesario que con esos estudiantes que tenemos conexión sincrónica tratar de... de hacer unas clases amenas, agradables para tratar de mitigar ese encierro, esa aburrición, ese desgano frente al estudio”. Por otro lado, en la figura 14 se observaron procesos de “Buena comunicación entre la familia” y “Respeto y tolerancia” con 10 respuestas cada una, “Momentos de integración y juego en familia” con 11 y “Solución de conflictos de forma pacífica” con 8 respuestas. De esta forma, al brindarse apoyos de tipo actitudinal y/o emocional tanto en los encuentros sincrónicos, como en el entorno familiar, se propició un ambiente de aprendizaje favorable para el proceso de formación del estudiante, pese a las barreras existentes en los procesos de enseñanza y evaluación y en su realidad circundante.

Por consiguiente, los docentes de Ciencias Sociales en cumplimiento del principio de “Múltiples formas de representación” del DUA, implementaron variados materiales didácticos en las guías y encuentros sincrónicos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y brindaron los apoyos necesarios con el fin de disminuir las barreras existentes y fortalecer sus procesos formativos. Sin embargo, ante la existencia de los dos tipos de población estudiantil identificados por la Institución Educativa, no se logró brindar e implementar de forma equitativa los apoyos y materiales didácticos, durante el desarrollo de la estrategia de trabajo académico en casa.

5. Conclusiones y Recomendaciones

La emergencia sanitaria mundial provocada por la propagación del Covid – 19, trajo consigo una serie de cambios y transformaciones en la forma de vivir y relacionarnos con el otro. En el caso de la educación, docentes, estudiantes y los procesos educativos y formativos propiciados desde el aula de clase, se trasladaron al hogar. Fue por ello que la presente investigación tuvo como propósito analizar los ajustes y flexibilizaciones en los procesos de enseñanza y evaluación implementados por los docentes de Ciencias Sociales de los grados 6°, 9° y 10° de la Institución Educativa Villa del Sol con el fin de favorecer el aprendizaje de los estudiantes desde la estrategia de trabajo académico en casa.

De esta manera, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso. Los participantes fueron cinco docentes de Ciencias Sociales y 24 estudiantes de los grados 6°, 9° y 10°. Teniendo en cuenta la forma virtual bajo la cual se dio la investigación, las técnicas implementadas fueron la entrevista estructurada y la encuesta, realizadas a través de la plataforma de reunión *online Google Meet* y la herramienta de Formularios de *Google*, respectivamente.

Respecto al primer objetivo específico “Describir los ajustes que los docentes de Ciencias Sociales están implementando en sus procesos de enseñanza y evaluación desde la estrategia de trabajo académico en casa”, se resaltó la flexibilización en cuanto al tiempo de las clases al pasar de cuatro horas semanales a una hora, lo cual conllevó a la priorización de unos ejes curriculares materializados en el diseño de guías de aprendizaje, como el insumo fundamental de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a través del cual se presentaron los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y las actividades o ejercicios a desarrollar por los estudiantes para dar cuenta de sus nuevos conocimientos.

Las guías de aprendizaje fueron diseñadas con un lenguaje claro y comprensible para los estudiantes y presentaron múltiples formas de representación de la información como fueron imágenes, gráficas, mapas, historietas y ejemplificaciones que apoyaron la aprehensión de los nuevos conocimientos, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes.

Las guías contaron con un Diseño Universal para el Aprendizaje no solo por la diversidad de materiales didácticos, procesos cognitivos y de implicación identificados en su diseño, sino también por haber estado dirigidas a toda la población estudiantil, es decir tanto a los estudiantes

que contaron con los recursos tecnológicos para conectarse a los encuentros sincrónicos como aquellos que no contaron con tales recursos.

Los encuentros sincrónicos de una hora semanal, desarrollados a través de plataformas virtuales constaron de asesorías en las cuales se explicaban las guías de aprendizaje, se resolvían dudas e inquietudes relacionadas con ellas, se ampliaba o profundizaba los contenidos de las guías con apoyo de materiales didácticos como imágenes, mapas, canciones, vídeos y juegos interactivos y se desarrollaban actividades tendientes a incentivar la motivación de los estudiantes y la identificación de sus conocimientos previos.

En relación a los ajustes implementados en la evaluación, esta fue de carácter continua y formativa, apoyada en procesos de autoevaluación, heteroevaluación y retroalimentación con el propósito de autorregular y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y por otro lado, fue un insumo de información para el docente con el cual se hicieron ajustes y/o transformaciones en los procesos de planeación y enseñanza a través de las guías y encuentros sincrónicos.

Las actividades de las guías de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes fungieron como el principal producto evaluativo durante la estrategia de trabajo académico en casa. Sin embargo, algunos docentes en los encuentros sincrónicos también evaluaron la participación de aquellos estudiantes que contaron con los recursos tecnológicos para conectarse virtualmente.

Respecto al segundo objetivo “Identificar posibles barreras para el aprendizaje asociadas a la enseñanza y evaluación de las Ciencias Sociales y/o del contexto del estudiante que estén influyendo en el proceso de aprendizaje, desde la estrategia de trabajo académico en casa”, se identificó en primer lugar, un desnivel en el progreso de los estudiantes relacionado con la posibilidad que tuvieron aquellos que participaron en los encuentros sincrónicos para aclarar dudas, profundizar los contenidos y recibir retroalimentación por parte del docente, en contraposición con los que no contaron con los recursos tecnológicos y de conectividad para acceder a este tipo de estrategias. En segundo lugar, los docentes tuvieron en cuenta la puntualidad en la entrega de las actividades de las guías de aprendizaje como un criterio que se evaluó, lo cual señaló una aparente descontextualización o falta de reconocimiento de las barreras contextuales del estudiante que fungieron como limitantes para cumplir con unos tiempos de entrega preestablecidos.

En relación a las barreras contextuales o de la realidad inmediata del estudiante, se identificaron barreras de tipo actitudinal, familiar y de accesibilidad a recursos tecnológicos que

emergieron producto de las necesidades y dificultades propiciadas por la pandemia afectando la presencia, participación y progreso de los estudiantes. Este tipo de situaciones permitieron identificar la poca adaptabilidad que tuvieron los educandos al pasar de estudiar en el aula con sus compañeros, a la casa prácticamente sin el apoyo de nadie produciendo bajos niveles de interés y motivación, la estructura de las familias y las dificultades psicológicas y económicas que se dieron en ellas, el acceso a recursos tecnológicos con fallas o problemas de funcionamiento y la baja alfabetización en el manejo de plataformas virtuales por parte de los estudiantes.

Respecto al último objetivo “Indagar por los apoyos y materiales didácticos que están implementando los docentes de Ciencias Sociales para el aprendizaje de los estudiantes desde la estrategia de trabajo académico en casa”, se encontraron múltiples formas de representación de la información, debido al uso diversificado de materiales didácticos textuales, visuales y audiovisuales tanto en las guías de aprendizaje como en los encuentros sincrónicos, que posibilitaron la aprehensión y el aprendizaje en los estudiantes, favoreciendo sus procesos de formación.

En cuanto a los apoyos brindados durante el desarrollo de la estrategia de trabajo académico en casa, se identificaron tres formas o tipos de apoyo como fueron las incentivaciones que hicieron los docentes para que los estudiantes visitaran páginas web para profundizar los contenidos, el establecimiento de canales de comunicación como las llamadas telefónicas y el *WhatsApp* para resolver las dudas e inquietudes y hacer un seguimiento del estudiante, y por último el diseño de actividades adicionales y asesorías personalizadas con aquellos que presentaran mayores necesidades de apoyo.

Asimismo, se resaltó que en algunos entornos familiares se desarrollaron apoyos de tipo emocional y académico, al presentarse procesos de comunicación e integración entre los miembros de la familia y la ayuda o acompañamiento que hacen los familiares al proceso de formación del estudiante, creando un ambiente de aprendizaje favorable que motivó al educando a continuar con su educación desde casa.

El mayor y más evidente limitante durante la investigación fue la modalidad virtual y a distancia en que se desarrolló todo el proceso investigativo. El confinamiento y distanciamiento propio de las medidas de autocuidado, imposibilitó un trabajo de campo sistemático y en interrelación con los participantes, lo cual pudo haber dejado por fuera elementos valiosos que

nutrieran la investigación. Además, durante la recolección de la información solo se contó con los aportes de aquellos estudiantes que poseían los recursos tecnológicos para ser partícipes del proceso, ya que con aquellos que carecieron de tales recursos nunca se pudo tener algún tipo de contacto y por ende sus condiciones y apreciaciones no lograron ser objeto de estudio y reflexión en la investigación.

En relación a los aportes que deja esta investigación, se pueden destacar tres puntos. En primer lugar, fue un trabajo desarrollado en la Institución Educativa Villa del Sol cuyos hallazgos permiten el diseño de una ruta de mejoramiento de las prácticas educativas y de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación con el fin de favorecer la presencia, participación y progreso de los estudiantes desde la estrategia de trabajo académico en casa y en posible articulación con la futura estrategia de alternancia.

En segundo lugar, la investigación es un insumo que posibilita una reflexión pedagógica y didáctica para la Facultad de Educación en general y para los maestros en formación y titulados en particular, sobre su rol y su práctica en un contexto de educación fuera del aula, cargado de retos y dificultades que nos exigen estar en constante preparación y capacitación.

Por último, la comunidad académica está abocada en la actualidad a responder al desafío de una educación desde casa en un contexto de crisis sanitaria mundial, por lo cual esta investigación contribuye desde sus reflexiones y hallazgos, no solo a analizar los ajustes y flexibilizaciones desarrollados por los docentes, sino a caracterizar aquellas barreras que parecieran ser innatas de la estrategia de trabajo académico en casa y que requieren una respuesta y atención por parte de los docentes, la institución educativa, el núcleo familiar, las entidades territoriales, las secretarías de educación e incluso, hasta del Ministerio de Educación Nacional con el fin de articular acciones que disminuyan o eliminen las barreras identificadas y permitan un mejoramiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que favorezcan los principios de presencia, participación y progreso del enfoque de la educación inclusiva.

La presente investigación intentó abordar reflexivamente algunos procesos de la estrategia de trabajo académico en casa, que seguirán siendo objeto de interés para investigadores e instituciones, debido a su vigencia e impactos. En esta medida, quedan abiertos múltiples interrogantes o caminos para transitar, entre los cuales se pueden destacar superficialmente los siguientes:

¿Cómo fue el proceso de aprendizaje de los estudiantes que trabajaron exclusivamente a través de las guías de aprendizaje, debido a la falta de recursos tecnológicos que afectó su participación en encuentros sincrónicos con los docentes?

¿Qué tipo de reflexiones y competencias deberán fomentar en los maestros en formación las Facultades de Educación para asumir una educación no presencial y mediada por la tecnología?

En el campo específico de la educación especial, ¿Cuáles fueron las posibilidades, oportunidades, retos y barreras tanto de maestros como de estudiantes con algún tipo de discapacidad, durante el desarrollo de la estrategia de trabajo académico en casa?

La pandemia del Covid – 19 llegó sin previo aviso y por ello muchas de las medidas que se implementaron para proteger la salud de todos, fueron de urgencia, improvisadas y/o poco equitativas y que ofrecieran igualdad de condiciones. La estrategia de trabajo académico en casa fue la ruta que dispuso el Ministerio de Educación Nacional para continuar con los procesos educativos y formativos bajo una modalidad no presencial. Pese a las orientaciones, capacitaciones y apoyos brindados a docentes y estudiantes, quedaron muchas dificultades por atender que se deben tener en cuenta de forma imperativa para fortalecer la estrategia de trabajo académico en casa y permitan estar preparados ante futuras emergencias que afecten la presencialidad en la escuela y que brinden elementos que se institucionalicen para atender situaciones de salud y/o psicosociales que dificulten la asistencia del estudiante al aula física.

En este sentido, cabe preguntarse en último lugar por las acciones, estrategias y ajustes que Colombia viene diseñando y ejecutando para favorecer la educación virtual, de manera que se atienda a la diversidad de características y necesidades de apoyo de los estudiantes y dé cumplimiento a los principios de presencia, participación y progreso del enfoque de educación inclusiva.

Referencias

- Amador, Y. (2018, del 15 al 29 de marzo). El modelo pedagógico tradicional. ¿Arquetipo de la educación en el siglo XXI? Su influencia en la enseñanza del derecho. Algunas reflexiones sobre el tema. *III Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI*, España. <https://docplayer.es/93165733-791-iii-congreso-internacional-virtual-sobre-la-educacion-en-el-siglo-xxi-marzo-2018.html>
- Aragón, E. (2016). *Las prácticas evaluativas de los maestros como factor de inclusión* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Digital CEDED. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2161>
- Arbeláez, A. (2016). *Las concepciones y prácticas de evaluación de los maestros de ciencias sociales en la Institución Educativa Normal Superior de Medellín* [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Digital CEDED. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2325>
- Arnaiz, P. y Garrido, C. (1999). La atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (36), 107-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118049>
- Belloch, C. (s.f.). *Entornos Virtuales de Aprendizaje*. <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA3.pdf>
- Bravo, P. (2018). *Formación en competencias docentes para la atención a la diversidad e inclusión educativa*. Universidad Nacional de Chimborazo. Riobamba – Ecuador. *Propuesta de un modelo pedagógico* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. CYBERTESIS. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/9653>
- Cano, J. y López, C. (2015). *Evaluar para aprender: el contrato didáctico como estrategia para la autorregulación del aprendizaje de las ciencias sociales* [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Digital CEDED. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1756>
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661637/RIEE_4_1_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CAST, (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. http://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos* (2ª ed.). EDITORIAL EL BUHO LTDA.
- Cerdas-Montano, V., Mora-Espinoza, Á. y Salas-Soto, S. (2020). Educación remota en el contexto universitario: necesidad del trabajo colaborativo para la mediación pedagógica docente en tiempos de COVID. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7538297>

- Colmenares, A. (2012). Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 125-134. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398010.pdf>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo; A. Ríos y J. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Ediciones Doble Hélice.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. (1ª ed.). Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- García, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1), 8-27. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084/1959>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En R. Anijovich (Com.), *La evaluación significativa* (pp. 73-101). Ediciones Paidós.
- Instituto British Council. (2020). *Enseñanza remota para principiantes ¿Cómo lograr que nuestros alumnos continúen aprendiendo en un contexto virtual?* https://americas.britishcouncil.org/sites/default/files/ensenanza_remota_para_principiantes.pdf
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, (20), 20-30.
- Katzkowitz, R. (2010). Diversidad y evaluación. En R. Anijovich (Com.), *La evaluación significativa* (pp. 103-127). Ediciones Paidós.
- Latorre, C. (s.f.). *Objetos Virtuales de Aprendizaje*. http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/men_udea/pluginfile.php/9322/mod_forum/attachment/9946/OBJETOS_VIRTUALES_LECTURA.pdf
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(1), 1-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087>
- López, A., Ledesma, R. y Escalera, S. (s.f.). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Rayon_Parra.pdf
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057022>
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281004.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421*.
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017*.
[http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20\(1\).pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guia%20de%20apoyo%20-%20Decreto%201421%20de%202017%2016022018%20(1).pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Directiva No. 05*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Directiva No. 5 del 25 de marzo de 2020. Anexo 3*.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_5.pdf
- Molina, M. (2018). Planeación diversificada en el fortalecimiento de prácticas inclusivas. *Revista Universidad Abierta*, (13), 1-18.
<https://revista.universidadabierta.edu.mx/docs/Planeaci%C3%B3n%20diversificada%20en%20el%20fortalecimiento%20de%20pr%C3%A1cticas%20inclusivas.pdf>
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>
- Murillo, F. y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6.1, 11-13.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662829/evaluacion_murillo_RLEI_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29. [http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Roselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación* (51), 1-10.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3197Ramon.pdf>
- Salinas, M. (2013). *La evaluación como dispositivo para la participación*.
http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/144/mod_resource/content/3/La%20evaluaci%C3%B3n%20como%20dispositivo%20para%20la%20participaci%C3%B3n.pdf

Anexos

Anexo 1

Consentimiento Informado para entrevista con docentes de Ciencias Sociales

Respetado docente de Ciencias Sociales, reciba un cordial saludo.

La investigación “Los procesos de enseñanza y evaluación bajo la estrategia de trabajo académico en casa en la Institución Educativa Villa del Sol”, está inscrita en la línea de Evaluación y Educación Inclusiva del programa académico Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, desarrollada por el maestro en formación Jorge Alberto Cataño Patiño. La entrevista en la que se le invita a participar tiene como objetivo: describir los ajustes que los docentes de Ciencias Sociales están implementando en sus procesos de enseñanza y evaluación desde la estrategia de trabajo académico en casa.

El fin y uso de la información recolectada es de carácter académico y se garantiza la confidencialidad de los datos suministrados. Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria y no representa ningún beneficio para los participantes. Sin embargo, los resultados y análisis posteriores, podrán ser compartidos con ustedes, cuando la investigación se culmine.

Afirmo que me han informado sobre los propósitos y condiciones de la presente investigación y por ello, autorizo mi participación en ella.

Jorge A. Cataño – Investigador

Anexo 2

Consentimiento Informado para encuesta con estudiantes

Respetado docente de Ciencias Sociales, reciba un cordial saludo.

La presente investigación titulada “Los procesos de enseñanza y evaluación bajo la estrategia de trabajo académico en casa en la Institución Educativa Villa del Sol”, está inscrita en la línea de Evaluación y Educación Inclusiva del programa académico Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, desarrollada por el maestro en formación Jorge Alberto Cataño Patiño.

Este ha sido un año de retos y transformaciones en el campo de la educación, es por ello que, a través de una encuesta aplicada a los estudiantes de la institución educativa, se pretende indagar por los procesos de enseñanza y evaluación de las Ciencias Sociales y por el contexto del estudiante, con el fin de identificar aquellos factores que están favoreciendo o dificultando el aprendizaje y la formación de nuestros estudiantes durante este período de cuarentena y trabajo académico en casa.

La información personal de los estudiantes será confidencial y no será solicitada en el formulario de la encuesta. Usted como docente y conocedor de las particularidades de sus estudiantes, se le pide respetuosamente, seleccionar e invitar de forma voluntaria a los participantes de esta investigación.

El fin y uso de la información recolectada es de carácter académico y se garantiza la confidencialidad de los datos suministrados. La participación en esta investigación es totalmente voluntaria y no representa ningún beneficio, ni riesgo para los participantes.

Afirmo que me han informado sobre los propósitos y condiciones de la presente investigación y por ello, autorizo la participación de los estudiantes en el proceso.

Jorge A. Cataño – Investigador

Anexo 3

Consentimiento Informado para encuesta con docentes

Respetado docente de Ciencias Sociales, reciba un cordial saludo.

La investigación “Los procesos de enseñanza y evaluación bajo la estrategia de trabajo académico en casa en la Institución Educativa Villa del Sol”, está inscrita en la línea de Evaluación y Educación Inclusiva del programa académico Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, desarrollada por el maestro en formación Jorge Alberto Cataño Patiño.

La encuesta en la que respetuosamente se le invita a participar, tiene como objetivo indagar por los apoyos, herramientas, recursos y/o materiales que los docentes de Ciencias Sociales están implementando para el aprendizaje de los estudiantes desde la estrategia de trabajo académico en casa.

El fin y uso de la información recolectada es de carácter académico y se garantiza la confidencialidad de los datos suministrados. Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria y no representa ningún beneficio para los participantes. Sin embargo, los resultados y análisis posteriores, podrán ser compartidos con ustedes, cuando la investigación se culmine.

Afirmo que me han informado sobre los propósitos y condiciones de la presente investigación y por ello, autorizo mi participación en ella.

Jorge A. Cataño – Investigador

Anexo 4

Entrevista estructurada a docentes de Ciencias Sociales



1 ¿Qué ajustes o cambios ha realizado en sus procesos de planeación y diseño curricular en el área de Ciencias Sociales durante este período de trabajo académico en casa?

2 ¿Cuáles estrategias ha implementado para la enseñanza de las Ciencias Sociales durante este período de trabajo académico en casa?

3 ¿Qué ajustes o flexibilizaciones ha implementado para evaluar el proceso de los estudiantes?

4 ¿Qué estrategias evaluativas ha tenido en cuenta en el proceso de los estudiantes durante este período de trabajo en casa?

5 ¿Qué tipo de dificultades en cuanto al aprendizaje ha logrado identificar en los estudiantes durante este período de trabajo en casa?

6 ¿Cuáles estrategias de apoyo brinda a sus estudiantes para superar estas barreras?

7 ¿Cuáles han sido los retos y barreras que usted ha identificado en los estudiantes para desarrollar sus procesos formativos desde casa?

8 ¿Cuáles han sido los principales retos que usted ha afrontado durante esta experiencia de trabajo académico en casa?

Anexo 5

Encuesta para docentes de Ciencias Sociales

Lea con atención los siguientes enunciados. Hay preguntas con única opción de respuesta (U.R.) y de varias opciones de respuesta (V.R.), seleccione según sea el caso. Hay algunas preguntas abiertas en las cuales podrá escribir sus respuestas.

Señale el grado o los grados en los que enseña Ciencias Sociales (U.R. o V.R.)

- Sexto
- Séptimo
- Octavo
- Décimo
- Once

¿Ha recibido orientaciones o capacitaciones en el manejo de materiales didácticos para el desarrollo de las guías de aprendizaje y encuentros sincrónicos? (U.R.)

- Sí
- No

Si en la anterior pregunta respondió SÍ, describa cuáles han sido los materiales didácticos en los que ha recibido las orientaciones o capacitaciones

¿Cuáles de los siguientes materiales usas con más frecuencia en las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales? (V.R.)

- Imágenes (fotografías, dibujos)
- Gráficos y tablas
- Mapas
- Estrofas de canciones o poesías

- Ejemplificaciones
- Historietas o cómics

Si usas otros materiales adicionales para las guías de aprendizaje, escríbalos a continuación

¿Cuáles de los siguientes materiales usas con más frecuencia durante los encuentros sincrónicos? (V.R.)

- Imágenes (fotografías, dibujos)
- Gráficos y tablas
- Mapas
- Vídeos
- Canciones
- Juegos interactivos
- Ejemplificaciones

Si usas otros materiales adicionales para los encuentros sincrónicos, escríbalos a continuación

¿Cuáles de las siguientes actividades desarrollas con más frecuencia en las guías de aprendizaje? (V.R.)

- Procesos de comprensión lectora
- Análisis de imágenes, mapas, gráficos y tablas
- Análisis y construcción de discursos u opiniones en torno a un tema específico
- Descripción y análisis de situaciones – problema

Si realiza otras actividades adicionales en las guías de aprendizaje, escríbalas a continuación

El diseño y desarrollo de las guías de aprendizaje y los encuentros sincrónicos se apoyan en (V.R.)

- Conocimientos adquiridos durante su formación académica y autodidacta
- Información consultada en nuevas fuentes bibliográficas
- Orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional
- Conocimientos y actividades de páginas o plataformas educativas

Al inicio de cada encuentro sincrónico realiza (V.R.)

- Actividades tendientes a identificar conocimientos previos
- Actividades tendientes a incentivar la motivación y participación
- Procesos de retroalimentación

Si realiza otro tipo de actividades adicionales al inicio de los encuentros sincrónicos, escríbalas a continuación

Durante los encuentros sincrónicos (V.R.)

- Se resuelven dudas con respecto a las guías de aprendizaje
- Se habla y explica los contenidos de las guías de aprendizaje
- Se discuten y exponen elementos nuevos que no estaban presentes en las guías de aprendizaje
- Se evalúan los conocimientos adquiridos en las guías de aprendizaje

Si durante los encuentros sincrónicos desarrolla otros procesos y actividades, escríbalos a continuación

¿En las guías de aprendizaje y encuentros sincrónicos recomienda plataformas o páginas web a sus estudiantes para que sigan aprendiendo? (U.R.)

- Si
- No

Si en la anterior pregunta respondió SI, escriba a continuación las plataformas o páginas web que recomienda a los estudiantes

¿Qué tipo de apoyos adicionales ha implementado con aquellos estudiantes que presentan barreras en sus aprendizajes? (V.R.)

- Asesorías personalizadas
- Contacto y acompañamiento de los padres de familia
- Retroalimentación de las guías de aprendizaje
- Diseño y desarrollo de actividades adicionales personalizadas

Si desarrolla otros tipos de apoyo para los estudiantes con barreras en sus aprendizajes, escríbalas a continuación

Anexo 6

Encuesta para estudiantes

Lea con atención cada pregunta y opciones de respuesta antes de responder. En las preguntas que tengan las letras (V.R.), podrás escoger varias opciones de respuesta, si lo necesitas. Responda con total sinceridad y tranquilidad, esta encuesta es anónima y su nombre no quedará registrado.

Selecciona el grado al que perteneces

- Sexto
- Noveno
- Décimo

¿Cómo te has sentido estudiando desde casa?

- Muy bien
- Medianamente bien
- Regular
- Mal
- Muy mal

¿Cuáles miembros de tu familia te han ayudado con tus tareas durante esta cuarentena?

(V.R.)

- Papá
- Mamá
- Hermanos(as)
- Tíos(as)
- Primos
- Abuelos
- Ninguno

¿Cuáles de las siguientes situaciones se han presentado en tu casa durante estos meses de cuarentena? (V.R.)

- Estrés y depresión
- Preocupaciones económicas
- Violencia física (golpes, peleas)
- Violencia verbal (insultos, humillaciones)
- Buena comunicación entre la familia
- Respeto y tolerancia
- Momentos de integración y juego en familia
- Solución de conflictos de forma pacífica

Los espacios de tu casa en donde recibes las clases y realizas las tareas (V.R.)

- Cuentan con buena iluminación
- Son cómodos
- Son silenciosos
- Ninguna de las anteriores

¿Cuáles de las siguientes situaciones han afectado tu aprendizaje en casa? (V.R.)

- Desmotivación y pereza
- Problemas emocionales (tristeza, preocupación, estrés)
- Discusiones familiares
- Problemas de conexión a internet
- Problemas de funcionamiento con el computador, celular o Tablet
- Ninguna de las anteriores

¿Qué otras situaciones han afectado tu aprendizaje en casa? Escríbelas aquí

Las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales (V.R.)

- Presentan explicaciones claras y fáciles de entender
- Presentan dibujos, imágenes, gráficos, tablas o ejemplos
- Ninguna de las anteriores

Las preguntas y actividades que debo resolver en las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales (V.R.)

- Son claras y entendibles
- Están relacionadas con los temas explicados en las guías
- Ninguna de las anteriores

Cuando no entiendo las lecturas y actividades de las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales (V.R.)

- Le pido ayuda a un familiar
- Le pido ayuda a un compañero de clase
- Busco en internet
- Le escribo al profesor
- Me quedo con la duda

Cuando te conectas a las clases virtuales (V.R.)

- Te sientes motivado y con ganas de aprender
- Realizas preguntas cuando no entiendes
- Participas en las actividades de clase
- Ninguna de las anteriores

En las clases virtuales el profesor de Ciencias Sociales (V.R.)

- Resuelve dudas sobre las guías de aprendizaje
- Realiza explicaciones claras y fáciles de entender
- Presenta imágenes, dibujos o mapas
- Presenta vídeos y canciones
- Presenta juegos interactivos

- Ninguna de las anteriores

Aprendes con más facilidad cuando el profesor (V.R.)

- Explica de forma clara y comprensible
- Presenta ejemplos cotidianos y sencillos
- Reproduce vídeos y canciones
- Presenta imágenes, dibujos y mapas
- Presenta juegos interactivos

Durante estos meses de estudio en casa, crees que tu aprendizaje en Ciencias Sociales

- Ha mejorado
- Se ha dificultado
- Ha empeorado

Durante esta cuarentena prefieres ser evaluado con (V.R.)

- Evaluaciones escritas
- Evaluaciones orales
- Tu participación en clase
- Las guías de aprendizaje

¿De qué otras formas te gustaría ser evaluado? Escribe aquí

Durante esta cuarentena el profesor de Ciencias Sociales evalúa (V.R.)

- Con evaluaciones escritas
- Con evaluaciones orales
- Teniendo en cuenta tu participación en las clases virtuales
- Con las guías de aprendizaje

¿Cuáles apoyos y herramientas usas para aprender desde casa? (V.R.)

- Computador
- Celular
- Tablet
- Programas educativos de radio o televisión
- Vídeos y tutoriales en internet
- Páginas de internet
- Libros y documentos educativos
- Únicamente las guías de aprendizaje

Si ya terminaste de responder, da clic en Enviar