



ACUERDO NO. 1998 CON FECHA DEL 07 DE JUNIO DE 2016 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL
ESTADO DE AGUASCALIENTES

**“Desarrollo de la interevaluación como competencia evaluativa en
una Escuela Normal inclusiva colombiana en 2021”**

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA: Juan Manuel Castaño Montoya

DIRECTORA DE TESIS: Doctora Alejandra Infante Blanco

Noviembre de 2022, Pereira – Colombia.

ASUNTO: Carta de liberación de tesis

Aguascalientes, Ags., 07 febrero 2023.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“La interevaluación como competencia evaluativa para la construcción de educación inclusiva en una Escuela Normal colombiana”

Elaborado por el doctorante **Juan Manuel Castaño Montoya**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE
Dra. Alejandra Infante Blanco
Directora de tesis



A Quien Corresponda
Presente

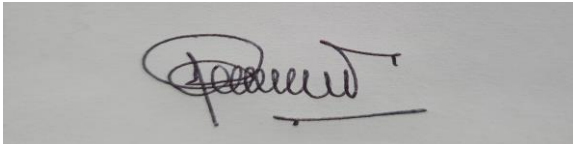
Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Juan Manuel Castaño Montoya, con matrícula Edco 19607, egresado del programa del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con CC, N° 9815099, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado: “Desarrollo de la interevaluación como competencia evaluativa en una Escuela Normal inclusiva colombiana en 2021”.

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaria de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes.

Doctorante: Juan Manuel Castaño Montoya.



Correo electrónico: juanmanuel0303@gmail.com

Móvil Celular Whats App +057 320 406 3986 Pereira – Risaralda, Colombia.

Índice General

Resumen	11
Abstract	12
Agradecimiento	13
Dedicatoria	14
Introducción	15
Capítulo I. Planteamiento del Problema	23
1.1 Planteamiento del problema.	24
1.1.1 Contextualización.	26
1.1.2 Definición del problema.	31
1.2 Pregunta de investigación	38
1.3 Justificación	38
1.3.1 Conveniencia.	40
1.3.2 Relevancia Social.	41
1.3.3 Implicaciones prácticas.	42
1.3.4 Utilidad Metodológica.	44
1.3.5 Utilidad Teórica.	47
1.4 Supuestos Teóricos	49
Capítulo II. Marco Teórico	51
2.1 Teoría educativa	54
2.2 Panorama general sobre la interevaluación	56
2.3 Educación Inclusiva	60
2.3.1 Escuela Inclusiva.	66
2.4 Un acercamiento a los estudios sobre interevaluación	73
2.4.1 El trabajo en grupo.	85
Trabajo en Grupo.	86
Trabajo Cooperativo.	87
Trabajo Colaborativo.	88
Trabajo en Equipo.	88
2.4.2 Clima escolar en el aula.	90

La afectividad en el clima escolar.	92
Estrategias del docente para favorecer el clima en el aula.	93
La convivencia como dimensión del clima en el aula.	94
2.4.3 La interevaluación en la evaluación.	96
2.4.4 La Interevaluación vista en el mundo.	98
Capítulo III. Método	102
3.1. Objetivo	103
3.1.1. General.	103
3.1.2. Específicos.	103
3.2. Diseño del Método	103
3.2.1. Diseño.	107
3.2.2. Alcance del estudio.	109
3.3 Participantes	110
3.4 Escenario	112
3.5. Instrumentos de recolección de información	113
3.5.1. Rúbricas de interevaluación, como competencia evaluativa.	115
3.5.2 Entrevistas.	115
Tipo de Validez.	115
Rúbrica de interevaluación.	116
Entrevistas semiestructuradas.	116
3.6 Procedimiento	117
3.7. Operacionalización de las categorías de estudio	121
3.8 Análisis de Datos	123
3.8.1 Instrumentos para recolectar la información.	125
3.8.1.1 Rúbrica de interevaluación.	125
3.8.2 La entrevista semiestructurada.	126
3.8.3 Organización y análisis de datos.	126
3.9. Consideraciones éticas	127
Capítulo IV. Resultados De La Investigación	133
4.1 Referencias sobre la Interevaluación	134

4.1.1 Interevaluación desde el análisis estructural del relato.	134
4.1.2 Interevaluación momento 1 de julio de 2019.	136
4.1.2.1 Interpretación propia de los relatos desde Ricoeur (2001).	137
4.1.3 Interevaluación momento 2.	138
4.1.3.1 Interpretación propia de los relatos Ricoeur (2001).	139
4.1.4.1 Interpretación de los relatos Ricoeur (2001).	141
4.1.5 La estructura paralela: una relación de implicación recíproca.	142
4.1.5.1 Interpretación de la estructura paralela: Delgado y Gutiérrez (1999) y Ricoeur y Freire (2002), sobre interevaluación en los 3 momentos del estudio.	143
4.2 Educación Inclusiva	144
4.2.1 Referencias teóricas y operativas del análisis estructural del relato.	144
4.2.2 Análisis estructural del relato sobre educación inclusiva.	145
4.2.2.1 Interpretación de los relatos Ricoeur (2001).	146
4.2.2.2 Estructura paralela de los relatos sobre educación inclusiva.	148
4.2.2.3 Interpretación de la estructura paralela sobre educación inclusiva: Delgado y Gutiérrez (1999) y Ricoeur y Freire (2002).	149
4.3. Trabajo en Grupo	151
4.3.1 Trabajo en grupo, momento 1.	151
4.3.1.1 Interpretación de los relatos sobre trabajo en grupo Ricoeur (2001).	152
4.3.2 Trabajo en grupo, momento 2.	153
4.3.2.1 Interpretación de los relatos del trabajo en grupo (Ricoeur, 2001).	154
4.3.3 Trabajo en grupo, momento 3.	155
4.3.3.1 Interpretación de los relatos del trabajo en grupo (Ricoeur, 2001).	156
4.3.4 Estructura paralela del trabajo en grupo.	157
4.3.4.1 Interpretación de la estructura paralela: Delgado y Gutiérrez (1999) y Ricoeur y Freire (2002), del trabajo en grupo en sus 3 momentos.	157
4.4 Clima escolar en el aula	160
4.4.1 Referencias teóricas y operativas del análisis estructural del relato.	160

4.4.2 Clima escolar en el aula, momento 1.	160
4.4.2.1 Interpretación de los relatos del clima escolar en el aula (Ricoeur, 2001).	162
4.4.3 Clima escolar, momento 2.	163
4.4.3.1 Interpretación de relatos sobre clima escolar en el aula (Ricoeur, 2001).	164
4.4.4 Clima escolar, momento 3.	165
4.4.4.1 Interpretación de relatos, clima escolar en el aula, momento 3 (Ricoeur, 2001).	166
4.4.5 Estructura paralela del clima escolar en el aula.	167
4.4.5.1 Interpretación de la estructura paralela del clima escolar en el aula (Delgado y Gutiérrez, 1999) y (Ricoeur y Freire, 2002).	168
4.5. Escuela Inclusiva	169
4.5.1 Referencias teóricas y operativas del análisis estructural del relato.	169
4.5.2 Análisis estructural del relato de la escuela inclusiva, momento 1.	170
4.5.2.1 Interpretación de relatos de la escuela inclusiva, momento 1 (Ricoeur, 2001).	171
4.5.3 Análisis estructural de los relatos de la escuela inclusiva, momento 2	172
4.5.3.1 Interpretación de los relatos sobre escuela inclusiva (Ricoeur, 2001).	173
4.5.4 Análisis estructural de los relatos de la escuela inclusiva, momento 3	174
4.5.4.1 Interpretación de los relatos de la escuela inclusiva (Ricoeur, 2001).	175
4.5.5 Estructura paralela de los relatos sobre escuela inclusiva.	176
4.5.5.1 Interpretación de la estructura paralela de la escuela inclusiva (Delgado y Gutiérrez, 1999) y (Ricoeur y Freire, 2002).	176
4.6 Resultados sobre interevaluación como competencia evaluativa en educación	178
4.6.1 Momento 1 cita.	178
4.6.2 Momento 2.	179
4.6.3 Momento 3.	180

4.6.4 Estructura paralela.	182
4.6.5 Conexión con el primer objetivo.	183
4.7 Resultados sobre las condiciones que desde la interevaluación se debe tener para el trabajo en grupo	184
4.7.1 Momento 1.	185
4.7.2 Momento 2.	186
4.7.3 Momento 3.	187
4.7.4 Estructura paralela.	188
4.7.5 Conexión con el primer objetivo.	189
4.8 Resultados sobre el comportamiento del clima escolar a partir de la interevaluación	189
4.8.1 Momento 1.	190
4.8.2 Momento 2.	191
4.8.3 Momento 3.	192
4.8.4 Estructura paralela.	193
4.8.5 Conexión con el tercer objetivo.	194
4.9 Resultados sobre las políticas en educación inclusiva mediadas por la interevaluación	195
4.9.1 Relato 1.	195
4.9.2 Relato 2.	196
4.9.3 Relato 3.	198
4.9.4 Relato 4.	199
4.9.5 Estructura paralela.	200
4.9.6 Conexión con el cuarto objetivo.	200
4.10 Resultado sobre la influencia de la interevaluación en una escuela inclusiva como la Normal de Pereira	201
4.10.1 Momento 1.	202
4.10.2 Momento 2.	203
4.10.3 Momento 3.	204
4.10.4 Estructura paralela.	205
4.10.5 Conexión con el quinto objetivo.	206

4.11 Sobre una propuesta para socializar la interevaluación en la comunidad Normalista	207
4.11.1 Conexión con el primer objetivo.	¡Error! Marcador no definido.
4.11.2 Generar espacios de difusión.	208
Capítulo V. Discusión Y Conclusiones	213
5.1 El objetivo general y los supuestos teóricos	213
5.2 Evaluación de la investigación	219
5.2.1 ¿Cómo explicar la experiencia de Interevaluar a sus compañeros de grupo?	221
5.2.2 ¿Cómo considerar visible las políticas o características que favorecen la educación inclusiva en esta institución?	222
5.2.3 ¿Cómo describir el ambiente escolar en el aula, después de Interevaluar en varias oportunidades el trabajo en grupo?	223
5.2.4 ¿Cuáles experiencias valorar del trabajo en grupo en forma sistemática?	¡Error! Marcador no definido.
5.2.5 ¿Qué consideraciones hace sobre la escuela inclusiva respecto a la Normal de Pereira?	223
5.2.6 ¿Cómo generar espacios para socializar la interevaluación en la comunidad educativa?	¡Error! Marcador no definido.
5.3 Los resultados en contraste con los estudios empíricos	224
5.3.1 Vista al marco teórico.	225
5.3.2 Conexión con estudios empíricos.	228
5.4 Conclusiones	235
5.4.1 Respuesta a los objetivos planteados en la investigación.	236
5.4.1.1 Respecto al primer objetivo específico del estudio	238
5.4.1.2 Respecto al segundo objetivo específico del estudio.	238
5.4.1.3 Respecto al tercer objetivo específico.	239
5.4.1.4 Respecto al cuarto objetivo específico.	240
5.4.1.5 Respecto a la categoría emergente que surgió en el estudio	241
5.4.2 FODA sobre la interevaluación respecto al estudio.	242
5.4.3 Generación de nuevas líneas de investigación u otras investigaciones a partir del trabajo.	246

5.4.4 Aportaciones del estudio.	247
5.4.4.1 Aportaciones para la sociedad.	247
5.4.4.2 Aportaciones en el campo del conocimiento.	249
Referencias	253
Anexos	268

Índice de Figuras

Figura 1. Escuela Inclusiva y cultura escolar	63
Figura 2. Dimensiones Evaluativas	71
Figura 3. Las Competencias Evaluativas	73
Figura 4. Estrategias grupales en el aula	81
Figura 5. Técnicas y tipos de análisis	105
Figura 6. Rúbrica de interevaluación, momento 3 de marzo de 2020	115
Figura 7. Consentimiento informado a padres	120
Figura 8. Autorización institucional realización de la investigación	122
Figura 9. FODA sobre la intervención respecto al estudio	232

Índice de Tablas

Tabla 1. Tipos de evaluación	70
Tabla 2. <i>Categorías de la investigación</i>	111
Tabla 3. Análisis estructural interevaluación, momento 1	126
Tabla 4. Análisis estructural interevaluación, momento 2	127
Tabla 5. Análisis estructural del relato interevaluación, momento 3	130
Tabla 6. Análisis de la interevaluación en una estructura paralela del relato	132
Tabla 7. Análisis estructural del relato en la educación inclusiva momento	135
Tabla 8. Análisis de la educación inclusiva desde una estructura paralela	139
Tabla 9. Análisis estructural del relato sobre trabajo en grupo, momento 1	141
Tabla 10. Análisis estructural del trabajo en grupo, momento 2	143
Tabla 11. Análisis estructural del trabajo en grupo, momento 3	145
Tabla 12. Estructura paralela de los relatos sobre el trabajo en grupo	147
Tabla 13. Análisis estructura de los relatos sobre clima escolar en el aula, momento 1	151
Tabla 14. Análisis estructural del clima escolar, momento 2	153
Tabla 15. Análisis estructural del clima escolar en el tercer momento	156
Tabla 16. Análisis de la estructura paralela del clima escolar en el aula	158
Tabla 17. Análisis estructural sobre la educación inclusiva, momento 1	161
Tabla 18. Análisis estructural de la escuela inclusiva, momento 2	164
Tabla 19. Análisis estructural de la escuela inclusiva, momento 3	166
Tabla 20. Análisis de la estructura paralela de los relatos sobre escuela inclusiva	168
Tabla 21. Cronograma para la propuesta de implementación de la interevaluación en ENSJR	201
Tabla 22. Oportunidades de investigación a partir de la interevaluación	236

Índice de Anexos

Anexo A. Guion de instrumento (entrevista semiestructurada)	259
Anexo B. Clima escolar en el aula	262
Anexo C. Trabajo en grupo	265
Anexo D. Clima escolar en el aula	268
Anexo E. Educación inclusiva	271
Anexo F. Escuela inclusiva	273
Anexo G. Cuestionario preguntas semiestructuradas	280
Anexo H. Actualización tabla de validación entrevistas semiestructuradas	286

Resumen

La Interevaluación es una competencia evaluativa dentro del campo de la educación contemporánea, que privilegia el empoderamiento de los estudiantes que trabajan en grupo y cuyo propósito es otorgar su protagonismo, en el que se reconoce su alcance en ámbitos como: el clima escolar y la educación inclusiva en una Escuela Normal colombiana. Surge como la oportunidad de reivindicar las voces y las acciones de los estudiantes en los procesos de enseñanza aprendizaje; en aquellos que trabajan juntos, se evalúan entre sí y con la reiteración del ejercicio, revisar su impacto en la inclusión y diversidad, desde la alteridad.

El método empleado en esta investigación cualitativa es la hermenéutica reflexiva que busca interpretar conceptos tales como: educación inclusiva, clima escolar, trabajo en grupo desde la interevaluación. La muestra es con 108 participantes, el grupo focal de 36 estudiantes desde sus interacciones en grupo, que luego se interevaluaron a través de rúbricas, más 4 directivos docentes a quienes se les consultó sobre educación inclusiva después se realizaron a todos entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron intervenidas desde el análisis estructural del relato y la estructura jerarquizada. Los resultados visibilizan la importancia de la interevaluación y su influencia como factor favorable en la interacción social en poblaciones complejas, privilegiando el trabajo entre pares de manera reiterada e intencionada; permite promoverla la inclusión, habilidades sociales indispensables en la formación de futuros maestros. Surge en el estudio la escuela inclusiva como categoría emergente, escenario ideal desde la alteridad como mediadora del escenario escolar.

Palabras Claves: Alteridad, análisis estructural del relato, clima en el aula, educación inclusiva, escuela inclusiva, interevaluación y trabajo en grupo.

Abstract

The Interevaluation is an evaluative competition within the field of contemporary education, which privileges the empowerment of students who work in groups and whose purpose is to grant their protagonism, in which its scope is recognized in areas such as: school climate and education inclusive in a Colombian Normal School. It arises as the opportunity to vindicate the voices and actions of students in the teaching-learning processes; in those who work together, they evaluate each other and with the repetition of the exercise, review their impact on inclusion and diversity, from alterity.

The method used in this qualitative research is the reflexive hermeneutics that seeks to interpret concepts such as: inclusive education, school climate, group work from inter-evaluation. The sample is with 108 participants, the focus group of 36 students from their group interactions, which were then inter-evaluated through rubrics, plus 4 teaching directors who were consulted about inclusive education, after which semi-structured interviews were conducted with all of them, which they were intervened from the structural analysis of the story and the hierarchical structure. The results make visible the importance of inter-evaluation and its influence as a favorable factor in social interaction in complex populations, prioritizing peer work in a repeated and intentional manner; It allows promoting inclusion, essential social skills in the training of future teachers. The inclusive school emerges in the study as an emerging category, an ideal scenario from alterity as a mediator of the school scenario.

Key Words: Alterity, structural analysis of the story, classroom climate, inclusive education, inclusive school, inter-evaluation and group work.

Agradecimiento

A Dios todo poderoso, a mi adorada familia, a la comunidad educativa de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, a la UNAD, a Univirtual UTP, al doctor Diego Villada Osorio mí inspirador y especialmente a todos los estudiantes que participaron de esta experiencia académica.

También a nuestra Universidad Cuauhtémoc de Aguascalientes México y finalmente, agradezco de corazón y por siempre a la directora de esta tesis, la doctora Alejandra Infante Blanco, por saber guiar y recomendar el mejor camino, respetando siempre la idea inicial, motivando la rigurosidad de este estudio.

Dedicatoria

A mi madre Esperanza Montoya, a mi padre Octavio Castaño y a mi hijo Jerónimo Castaño Villa.

Introducción

Investigar la interevaluación en una comunidad académica formadora de maestros y maestras normalistas es la continuación de unos estudios que se originaron en la Normal Superior el Jardín desde el año 2014 y que con los primeros resultados obtenidos en el proyecto de grado en la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira en Colombia, busca a este nivel de doctorado otorgar un rol protagónico a esta categoría como competencia evaluativa y en su estudio interpretar los hallazgos que surgen de las dinámicas de evaluación entre pares, para reconocer la influencia en los comportamientos de los estudiantes y su incidencia en el desarrollo humano, académico y convivencial en un escenario como La Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, interpretar los hallazgos y generar inquietudes pedagógicas y metodológicas para otros escenarios y otros investigadores respecto a cómo evaluar grupos de trabajo en el aula.

Se sabe desde la experiencia docente que conectar ese momento particular de convencimiento en el que fluye una idea de investigación, que surge de diversas problemáticas al interior de una institución educativa que inquieta y da vueltas en la mente del investigador en medio de un recreo, en la jornada escolar a media tarde, mientras se observa a la comunidad que en ese momento de receso académico, se dispersa, juega, se recrea, habla y se segmenta por momentos, en los espacios naturales de la escuela; se piensa en estrategias para mejorar las condiciones sociales desde las interacciones y el trabajo en el aula, es cuando se decide por la evaluación entre pares conocida como la interevaluación y en una escuela inclusiva, es el camino a seguir, el cual pocos han trasegado y en la actualidad con relativa frecuencia y escaso protagonismo; se trata entonces de postular la interevaluación como categoría principal a nivel doctoral.

Esta investigación hace tránsito temporal antes, durante y posterior al confinamiento, es importante destacar este hecho que tuvo repercusiones mundiales de todo tipo y en el que la Organización Mundial de la Salud, OMS, sobre la expansión del Covid-19 y que en Colombia a través del Decreto 417 del 17 de marzo del 2020, en el que se determina un estado de emergencia nacional y que es importante contextualizar en este documento aunque para este momento ya se había recogido la información de este estudio; ninguna investigación se puede abstraer por estos tiempos a la obligatoriedad del teletrabajo, telestudio y de la permanencia obligada en los hogares; lleva a comprender unas nuevas dinámicas incluso desde la investigación misma, en una época sin temor a especular y lejos de las susceptibilidades, intersubjetividades y formas de asumir las realidades de cada ser humano; imposible abstraerse y no vincular estos dos años distintos a lo que se consideraba normal y conectarse con un llamado a la cordura social, al sentido común con la ecología humana, (Cárdenas, 2019), el hábitat natural que es este planeta y a la compasión por el otro.

Es así como la comunidad científica desarrolla su labor investigativa, unos para dar respuesta a problemáticas con soluciones en las que las ciencias exactas intervienen y otros para interpretar fenómenos sociales, en este caso en educación; sin sustraerse a los efectos de la Pandemia, particularmente en procesos y estudios cualitativos, en donde las voces de los investigadores cobran fuerza para dar respuestas a interrogantes a fenómenos de la escuela y sus comunidades. Latinoamérica en particular vive momentos de incertidumbre como lo determina el Banco Mundial en 2020, cuando presenta un informe en el que los países que la conforman sienten y viven en sus clases sociales menos favorecidas los desastres que la economía informal, la falta de trabajo formal, los precarios servicios de salud estatal, las pocas oportunidades de surgir y la falta de

recursos a todo nivel en la educación pública, dejaron en claro, que los gobiernos no estaban preparados logísticamente para promover la educación virtual, con las adecuaciones necesarias, la capacitación del capital humano y las brechas digitales tan marcadas en especial, el caso colombiano.

A propósito, Colombia, que ya es miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE desde 2018, ha sido evaluada desde el año 2000 a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA, en donde se ha reflejado unas profundas problemáticas tanto en resultados, en los que Colombia ocupa los últimos lugares del ranking, como el de la calidad educativa de la que se habla con tanta insistencia en el ámbito mundial. Es necesario aclarar que en la última década se han hecho esfuerzos económicos institucionales significativos, pero insuficientes, en los que se han implementado programas que privilegian el disminuir la brecha y los aspectos negativos.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), intenta subsanar, tales como: infraestructura, capacitación digital, conectividad, resultados a pruebas externas, calidad educativa entre otros. Con ello el compromiso a todo nivel es amplio y advierte la intervención no solo de las comunidades educativas, sino del contexto y la sociedad que influye en ese currículo oculto que se desprende de tales procesos en las escuelas de manera integrada con las disposiciones estatales en ese sentido, que privilegien una apuesta emancipadora de una educación que promueva la conciencia social, el desarrollo y la necesidad de cambio desde las oportunidades laborales derivadas de la educación formal con calidad en todo el territorio.

Es por ello, que el tema central de esta investigación, la interevaluación, pensado en (Barriga, 1990), se enfoca a no solo observar el impacto de la interevaluación en un

ambiente escolar, sino a demostrar que es una competencia evaluativa a tono con las realidades actuales, que se puede proponer para implementar en las instituciones educativas ya sea en secundaria o universidad, en las modalidades presencial, a distancia o virtual; porque la interevaluación privilegia el trabajo en grupo que es una habilidad sociolaboral del presente siglo, que se debe enseñar y con la cual se reconocen aspectos reales poco reflejados en investigaciones que apuntan a referir la evaluación del aprendizaje.

Más allá de la evaluación y de las notas académicas y que advierte en este caso, aspectos tan valiosos como el empoderar a los estudiantes que trabajan juntos en los que según Barriga (1996), se es necesario confiar en el criterio de los estudiantes, pues nadie sabe más de los procesos académicos grupales que los mismos implicados, con ello se convierten en protagonistas, responsables de la acción de evaluar, invocando criterios como la justicia, la confianza y la credibilidad en las decisiones tomadas a través de una rúbrica de interevaluación propuesta por (Villada, 1997).

Todo lo anterior enmarcado en un foco más allá de la nota, referencia o calificación cualitativa o cuantitativa, según sea el caso; es cierto que aunque la evaluación históricamente se ha centrado en el criterio profesional y la idoneidad de los compañeros docentes, es momento de ofrecer a la interevaluación, una oportunidad de democratizar, empoderar como lo advierte (Posada et al, 2014) y confiar en los estudiantes los criterios por los cuales eligen evaluarse entre sí, y que los profesores erróneamente creen que simplemente los chicos se otorgarán la máxima nota y allí se desvirtúa la evaluación.

El Panorama general del problema no radica en desconfiar de la interevaluación o creer que los estudiantes son incapaces, más bien el problema radica en el escaso conocimiento por parte de las comunidades educativas de este país y del continente, de

las competencias evaluativas o del evaluacionismo como sugiere (Calvillo, 2019) y por ende la poca difusión respecto a su esencia, objetivo, cualidades y oportunidades que brinda para este caso, la interevaluación en el aula, con lo que la pregunta central aboga por indagar al comportamiento de la interevaluación en procesos de educación inclusiva y generar una interpretación que aclare y determine el rol y las diversas especificidades que desde el trabajo en grupo, ofrece a docentes y estudiantes de cualquier comunidad educativa y en este caso la de la Normal de Pereira.

Como reflejo de lo anterior, crecen desde siempre y en la actualidad, las motivaciones respecto a esta investigación que, inició en 2014 en la Universidad Tecnológica de Pereira, con los estudios de maestría en educación, particularmente en el seminario evaluación del aprendizaje, cuando el Doctor Diego Villada Osorio, especialista en el tema y asesor del MEN, aborda las competencias evaluativas conocidas a saber: Autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, metaevaluación y por último interevaluación que conectó a este ente investigador con su realidad laboral como docente de la Normal Superior el Jardín de Pereira, en la cual a pesar de ser una institución educativa estatal formadora de maestros, por acuerdo municipal y ordenanza departamental se convirtió en escuela inclusiva y con ello la oportunidad de educar niños y jóvenes matriculados, solo con el requisito de tener el año lectivo anterior aprobado, lo que genera una diversidad multicultural y social en esta institución en los que la acción de exclusión está fuera de lugar en el papel, pero que en las realidades del aula, eran y son trasgredidas constantemente, de acuerdo con (Gamboa y Campos, 2012) y que se hacen visibles en la institución educativa a través de los reportes de convivencia.

El estudio y conocimiento de la interevaluación ha sido llevada a otro nivel, cuando se eligió como tema de estudio para optar al título de magister desde el significado y ya

abordada esta fase, se propone en este doctorado avanzar y ascender en la interpretación de la interevaluación en una escuela inclusiva como lo es la Normal de Pereira, institución educativa, única formadora de maestros de primaria en el departamento de Risaralda, en la que el trabajo en equipo debe ser una fortaleza, en la que la institución educativa se hace compleja su convivencia y clima escolar por su carácter de escuela inclusiva, establecer diálogos en torno a estos temas como lo advierto (Fierro et al, 2013) influye directamente en las estrategias y pedagogías que acerquen a sus actores a interactuar con semejantes en un ambiente educativo.

Por tales consideraciones y motivaciones se precisa justificar el estudio en procura de generar en la Escuela Normal, una serie de estrategias ideadas, que fortalecen procesos socio-educativos que se consideran muy relevantes, a partir de la interevaluación como eje de esta investigación, puesto que con la interpretación de la aplicación de esta competencia evaluativa en estudiantes del nivel de educación secundaria y del programa de formación universitaria en los normalistas superiores, generan unas reflexiones sobre la evaluación que tienen como finalidad, optar en un futuro cercano a masificar las competencias de interevaluar y en futuro cercano, proponer en el PEI y en el sistema de evaluación institucional un sitio prevalente y útil.

Es así como el MEN, en su decreto 1278 de 2002 determinó las formas o competencias de las cuales se valen los docentes para evaluar los procesos académicos en Colombia, se debe entre otras acciones a los estudios y recomendaciones de Barriga (1990), que propuso como asesor del ICFES (Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior); y de (Villada, 1997), que luego fueron adoptadas por el MEN, para posibilitarla , como la competencia evaluativa que fortalece la evaluación entre pares cuando trabajan juntos y en la que no media el docente, haciendo la diferencia con la

coevaluación, que es cuando maestro y estudiante hacen un acuerdo para la valoración; es así que la Interevaluación nació hace 3 décadas en España, lleva dos en Colombia, pero como ya se ha argumentado, no ha sido difundida, ni se le ha dado la utilidad para la cual fue concebida y en la que se determina como postura teórica, la valoración de carácter social en el aula, por parte de los implicados en el proceso educativo, es decir, los estudiantes que trabajan juntos en un equipo.

No es fácil hallar información fiable en buscadores de contenido científico, que avalen esta tesis, pues como ya se ha referido en distintas oportunidades, y capítulos del documento, la interevaluación con inicios para favorecer la evaluación de las ciencias de la salud, ha generado en el ente investigador, avances destacados y en menor proporción con fundamentos sociales en educación, partiendo de una gran influencia en España para el uso y beneficio en las ciencias de la salud y en ámbitos de la educación superior en experiencias de pregrado, en los avances y visión ideada por (Barriga, 1996), pero particularmente en México, Chile, Perú, Argentina y Guatemala; con muy pocas experiencias y publicaciones en el ámbito de la educación; por ejemplo en el buscador de Google aparece en el repositorio de la Universidad Tecnológica de Pereira, UTP, el trabajo de grado para optar al título de magister “Significado de la interevaluación en estudiantes de 10c de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda en 2017” que actualmente cuenta con 958 visualizaciones; es entonces un paso conveniente generar la oportunidad de presentar una tesis doctoral que se centre en exponer unas experiencias sobre interevaluación como protagonista.

La interpretación de la interevaluación como competencia evaluativa en la Normal Superior el Jardín de Risaralda en Colombia, emplea un diseño metodológico, que se enfoca a través del modelo cualitativo y el paradigma socio-crítico, implementar la

interevaluación en un escuela inclusiva colombiana; utilizando la rúbrica para recuperar información de los procesos académicos en el aula a través de unidades didácticas y centrando los datos a través de entrevistas semiestructuradas, que encomillado las respuestas, se convierten en los relatos de los cuales la semántica de Greimas (1954), permite a través del análisis actancial, bajo la técnica de Ríos (2005), como instrumento para la interpretación y desde la hermenéutica reflexiva de Ricoeur y Freire (2002), que permitirá develar las verdades ocultas del pensamiento colectivo de los estudiantes, frente al clima escolar, la educación inclusiva, la interevaluación, el trabajo en equipo y el reconocimiento del otro como par.

Este trabajo se desarrolla en seis capítulos, en el capítulo inicial se realiza un abordaje de carácter teórico a nivel mundial en el que se escenifica y se plantea el problema bajo el contexto a la interevaluación como competencia evaluativa que busca abrirse paso en la investigación social en educación; para lo cual, el capítulo dos muestra el marco teórico en el que se establece una serie de estudios y referencias de importantes investigadores en educación y que han sido entretajidos en este apartado, puesto que no ha habido hasta esta oportunidad, de hilar el concepto de interevaluación en estas tres décadas de desarrollo y avance en las comunidades del conocimiento y reconstruir cíclicamente la categoría principal, que solo en este estudio figura como la voz activa y protagonista.

Ya en el método para el tercer capítulo se parte de un paradigma cualitativo sociocrítico en el que la interevaluación de grupos a través de rúbricas aporta información valiosa y de estudiantes objeto que se interrogan a través de entrevistas semiestructuradas intencionando una pregunta que se relaciona con las categorías del estudio y su experiencia de interevaluarse con sus compañeros. En el capítulo cuatro

figura el análisis estructural del relato empleando la hermenéutica reflexiva, que genera posibilidades humanas de comprender al otro y su interacción en entornos educativos a veces hostiles y que requiere plantear estrategias demostradas de manera clara y de forma didáctica para futuros estudios o referencias.

Por último, el capítulo cinco desarrolla los resultados confrontándolos con los objetivos y preguntas alternas en el estudio, que generan desde los relatos unos conceptos auténticos de la vida en el aula, por parte de los protagonistas; en el mismo capítulo, las conclusiones establecen la interevaluación desde la escuela inclusiva como una estrategia ideal para un escenario propicio para generar justicia, sana convivencia y tolerancia desde la alteridad que se convirtió en la expresión significativa para describir la inclusión, hacerla posible y válida en instituciones educativas públicas de Iberoamérica; por ello interevaluar en una acción de clase, para el trabajo en grupo en el que los estudiantes ejercen democracia, justicia, aceptación, reconocimiento y habilidades socio-laborales.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

Este apartado refiere la descripción de los elementos con los que se construye el ideal de problema que inicialmente el ente investigador, a través de la observación sistemática y continua del fenómeno y que surge de las vivencias del docente en Latinoamérica que atiende el servicio educativo del sector público, en escuelas rurales y urbanas, cuando entiende que cada niño y cada joven, entra de la mano además de sus útiles escolares a su escuela, con una serie de metalenguajes, pautas de crianza, escasez económica, violencia en el contexto y motivaciones propias, a un aula de clase en la que como una centrífuga, converge una serie de actitudes que en oportunidades

rompen con la armonía, el clima y la tranquilidad, generando conflictos; ese es el panorama que justifica este capítulo que se aborda a continuación a través de otros estudios, contextos, realidades y voces autorizadas, en las que la interevaluación actúa como agente.

1.1 Planteamiento del problema.

Enormes desafíos se ciernen en Colombia y Latinoamérica en la apertura de la tercera década del siglo XXI, pues confluyen múltiples fenómenos que interactúan en el escenario de la incertidumbre mundial, en el que dialogan los procesos de globalización impulsados por políticas capitalistas, el expansionismo de internet, redes sociales y el mundo virtual; muchas fuerzas y corrientes culturales y dogmáticas; también fanatismos y sectarismos de toda índole, y en particular las problemáticas y flagelos más impactantes como las violencias, el narcotráfico, los desplazamientos forzados, las fragmentaciones familiares y la crisis social y de valores de muchos estados y gobiernos del continente; todo esto mediado por estos días por los conflictos comerciales entre China y Estados Unidos, que han hecho tambalear los mercados y bolsas de valores del mundo; es todo un contexto, más que caótico, muy dinámico que es complejo descifrar y que se ven reflejados en todos los ámbitos y dimensiones de la vida y muy especialmente en el factor educativo de los estados y sociedades del mundo.

La educación Colombiana ha estado en tela de juicio por esta sociedad que le reclama un papel más decisivo en la formación y capacitación de sus niños y jóvenes, para que respondan a los retos propios del estado (Gutiérrez et al, 2018), sus territorios y las familias, recargándola de unas tareas que, por ejemplo, en muchos hogares no realizan con la dedicación y paciencia que se requieren para orientar principios y valores

a infantes que deben afrontar en sus comunidades y escuelas otras dinámicas y estilos de vida diversos y en ocasiones nocivos, que afectan el normal desarrollo y entran en alertas de peligro por los flagelos que abundan. Ya en las escuelas, niños y jóvenes ingresan a las aulas permeados con distintas problemáticas, carencias, diferencias, barreras de aprendizaje o físicas, discriminaciones, desplazamientos forzados, violaciones, discapacidades físicas, pobreza económica, con diagnósticos psicológicos entre otros, según Vidal (2017), y que confluyen en un espacio pequeño, que los hacen más vulnerables al entorno complejo y que posibilita los desencuentros, el maltrato escolar y ambientes poco propicios para la armonía y los aprendizajes significativos.

Esas realidades se viven también en Pereira, Colombia, en su única escuela formadora de maestros: La Normal Superior el Jardín de Risaralda, lugar donde se realiza este anteproyecto y que ha sido declarada escuela de educación inclusiva, por el acuerdo de la asamblea departamental de Risaralda, en su parte resolutive y con un periodo que va hasta 2020 y que será ampliado según el plan decenal de educación, en el que se determina que esta institución educa a su comunidad sin ninguna restricción y que cada estudiante que solicite cupo, debe ser admitido sin ningún reparo de carácter social, cultural, económica, de aprendizaje o condición física y que solo para ingresar debe demostrar legalmente la aprobación académica del año lectivo, expedida en una Institución Educativa colombiana reconocida por el MEN.

Por tal razón, la Normal Superior el Jardín, no solo es una institución políticamente inclusiva desde la legalidad institucional, sino que es a su vez, promotora de procesos de educación inclusiva, con la que se configura el concepto y categoría de análisis más importante, desde los reportes de convivencia en los que se presentan estadísticas de un ascendente índice de casos de maltrato escolar en el aula y los problemas generados

que serán intervenidos en una muestra poblacional, a través de estrategias que potencien el trabajo en equipo (Hernández, 2012), aquel empleado como estrategia didáctica para fortalecer lazos, educar en la participación activa y asignar roles y con ello entonces, observar el significado del trabajo entre pares con dificultades para relacionarse entre sí y de manera sistemática, relatar los procesos y resultados de las interacciones bajo un modelo que promulga educación con equidad.

La interevaluación en este escenario es la categoría principal para abordar la problemática escolar de la Normal de Pereira, en cuanto que al ser una competencia evaluativa creada para valorar procesos académicos grupales (Barriga, 1996), puede ser contrastada con las dificultades en la convivencia de una comunidad diversa en un escenario de educación inclusiva y observar el comportamiento de los estudiantes en tres momentos particulares a través de entrevistas aplicando el análisis estructural del relato y estableciendo las incidencias en el clima escolar, la convivencia desde el trabajo en grupo en una escuela inclusiva colombiana.

1.1.1 Contextualización.

Emplear la interevaluación para evaluar los trabajos conjuntos y el análisis estructural y actancial, devela las intersubjetividades de las relaciones entre pares, da consistencia respecto a evidenciar el clima de la clase en esta Escuela Normal inclusiva, formadora de maestros, de una ciudad colombiana y que además es considerada desde 2013 por la gobernación del departamento a través de la ordenanza 03, como territorio seguro en términos de educación inclusiva en la que no hay requisitos de ninguna índole para una matrícula, solo la aprobación del grado anterior; con ello la institución y la comunidad educativa se convierten en el escenario ideal para fortalecer la investigación.

Interevaluar en escenarios inclusivos en el aula también, (Muntaner, 2014), en una oportunidad para registrar los resultados y con ellos interpretar el pensar de la población en procura de su implementación.

Interevaluar es una competencia evaluativa (Barriga, 1990), que nació en España en la mente creativa de este maestro español; quien ideó y diseñó una nueva competencia evaluativa en la que para el trabajo en grupo, pensó en otorgar el protagonismo incluso en la fase evaluación a los estudiantes, partiendo del ideario de que nadie conoce más acerca del proceso académico de una tarea o proyecto educativo, que los mismos sujetos, por eso empoderó a sus estudiantes practicantes de las ciencias de la salud de la Universidad de Sevilla en España, a que se evaluaran entre sí, liderados asertivamente por un docente, cuyo rol lo convierte en facilitador y quien bajo estricta planificación, delega también la responsabilidad de evaluarse entre sí, dando un voto de confianza en los criterios y decisiones individuales y en las claridades y facilidades del grupo; luego Villada (1997), quien conocía de primera mano el trabajo del maestro Silverio; implementó en Colombia en la Universidad de Manizales, las rúbricas, para generar un proceso evaluativo más coordinado y que apunta a los objetivos y aprendizajes propuestos.

Para el caso de la interevaluación en Colombia, es impulsada por el experto asesor del ICFES -MEN, Villada (1997), quien propone la interevaluación como competencia evaluativa en su texto titulado “Evaluación integral de los procesos educativos”, publicada en Manizales en 1997; tiempo después de actuar como asesor del MEN, sugiere con un grupo de asesores en el ramo, unos cambios en los procesos de planeación educativa y de evaluación integral y con ellos propender por fortalecer el servicio educativo nacional, proceso evidenciado en el Decreto 230 de 2002, en el que se introdujo al sistema de

evaluación por competencias ,como un avance en el tema de la democratización y protagonismo estudiantil en los procesos de evaluación del aprendizaje dados en escuelas, colegios, instituciones educativas y universidades colombianas.

El recorrido del concepto de interevaluación en el ámbito educativo, no ha sido amplio, ni mucho menos constante y es precisamente Manizales, la ciudad donde, Villada Osorio es docente de la facultad de ciencias sociales, se concibe en 2007 la propuesta titulada: *Modelo para la identificación de competencias laborales y definición de criterios de desempeño en salud pública de los profesionales de enfermería y medicina en el departamento de Caldas, 2005-2006 Revista Hacia la Promoción de la Salud*". Ahí visibiliza la interevaluación como una competencia evaluativa en el pregrado universitario, precisamente igualando lo que Barriga (1990) usaba en Sevilla, en estudiantes de ciencias de la salud, como oportunidad de que evaluaran entre sí los turnos de atención en la práctica médica en hospitales universitarios. Esta investigación ha contribuido al reconocimiento científico de la categoría principal de análisis, dicho autor centra su manera de ver la interevaluación como la forma socialmente justa de que los estudiantes se valoren.

Son casos aislados y poco documentados en los que se refleja el análisis crítico de la interevaluación en estamentos superiores de educación, que registran aportes significativos en las redes del conocimiento. En el caso de un antecedente internacional sobre la categoría interevaluación, se remonta a un estudio venezolano de Beltrán y Ramsay (1997), en el que se la emplea como una forma de evaluar unos proyectos productivos agrarios por parte de un grupo de expertos y que registran el proceso es un estudio llamado *"Extensión agraria: estrategia para el desarrollo rural"*, en el cual no usan una rúbrica sino una encuesta de favorabilidad de cada proyecto productivo y se asume

como interevaluación, como un acto democrático de indicadores positivos; se considera una idea democrática y se valora en favor de este estudio el bagaje investigativo y experticia de ambos investigadores que incluso trabajaron con la UNESCO y el Banco Mundial como asesores en temas de inversión agrícola; la diferencia radica con la competencia evaluativa que el resultado es un consenso grupal, no el resultado de una encuesta individual.

Los trabajos más relevantes en torno a la interevaluación se exponen a continuación. Comenzando con Rada (2008) desarrolla un trabajo sobre Interacciones cognitivas y metacognitivas en un grupo virtual en el cuál señala que las formas de evaluar fueron: interevaluación, autoevaluación y evaluación por portafolio, se destaca que la competencia evaluativa se ha evidenciado también en la educación virtual. Aunque en las referencias del artículo no existe alguna conexión referente a la evaluación, con el aporte y el brillo que puede la interevaluación apoyar la evaluación entre pares, se deduce que obedece a una propuesta que no era consistente en los hallazgos, pues habla el texto de interevaluar entre dos y a simple vista se confunde con coevaluar.

También Castillo y Cabrerizo (2011) determina una confusión importante de dilucidar, pues hay una tendencia sistemática a confundir la interevaluación con coevaluación, para lo cual los autores señalan que la Coevaluación es una modalidad de evaluación dirigida a que a personas o grupos se evalúan mutuamente, es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente, que es precisamente una cercana identificación de la categoría interevaluación, puesto que la coevaluación, se hace entre dos, uno de ellos el docente.

Otra referencia con valor como antecedente es la de la maestra cubana Esperanza Asencio Cabot (2012) quien publicó un libro de perfil monográfico conocido como: Una

alternativa didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias; en el postula la teoría de la autogestión educativa desde el prisma del estudiante, cuando afirma que

“Entre las vías que pueden contribuir a la autodirección del alumno se considera como fundamentales: la elaboración de autocaracterizaciones, la autoevaluación de su trabajo extra-clase, el empleo del registro de autoevaluación del aprendizaje y el análisis reflexivo acerca de su aprendizaje” (p. 7).

Ese plus social que imprime la interevaluación en favor de los procesos en el aula, entre estudiantes con distintas motivaciones, percepciones y presaberes, unidos en retos académicos por equipos, que al practicar de manera reiterada y consistente la estrategia con los mismos participantes, genera ese empoderamiento de la nota y la valoración en las que no media el docente. Es también la oportunidad de revisar las actitudes, participaciones y conocimientos de sus semejantes, con la libertad e idoneidad que les permitirá generar conceptos ajustados a sus realidades y no solamente a lo que el docente cree conocer respecto al proceso del grupo. Es allí donde destaca la interevaluación como aquella que promueve una valoración de corte socioeducativo más allá del simple resultado final en una calificación, que podría ser sesgada y parcializada por cada maestro de acuerdo con su nivel de leer el resultado final del proceso; una es la visión del maestro y otra la de los protagonistas.

Es entonces interevaluar una posibilidad muy genuina, posible y válida en el ámbito educativo en el que se puede empoderar al estudiante respecto a sus procesos de aprendizaje con otros, favoreciendo el trabajo en equipo, pero a la vez la posibilidad que los docentes del siglo XXI conciban la educación como una relación de confianza en el que el estudiante es protagonista activo, responsable y justo de su proceso. Los

maestros actuales son gestores, líderes y guías en las aulas y cuando la propuesta didáctica es fomentar aprendizajes colaborativos, la interevaluación los transformará pedagógicamente y en las prácticas en el salón de clase con sus estudiantes, encontrarán formas y canales de acercamiento que harán efectos positivos en la convivencia y en el desarrollo del perfil profesional del profesor y la institución educativa que se fortalecerán mutuamente con efectos positivos en toda su comunidad.

Por último y como antecedente institucional, las primeras y únicas experiencias referidas a la categoría principal del presente estudio, es precisamente el proyecto de maestría sobre el significado de la interevaluación, validadas por la Universidad Tecnológica de Pereira en su repositorio desde 2017, en el que se aborda con estudiantes de grado décimo, sobre la pedagogía de la interevaluación, las prácticas y los testimonios de los estudiantes en los que confluye el significado, se convierten en insumos que permitirán generar una mayor percepción no solo de la razón de ser de esta competencia evaluativa, sino aquellos aprendizajes que se desprenden de la experiencia de Interevaluar, donde se formulará una interpretación a gran escala de la interevaluación en La Escuela Normal Superior el Jardín, única institución formadora de los maestros del futuro en el Eje Cafetero; en la que se busca posteriormente una visión institucional para los siguientes años de implementar la interevaluación; pero también es muy necesario definir y diferenciar las 5 competencias evaluativas, avaladas por el MEN.

1.1.2 Definición del problema.

Respecto al proceso de investigación es positivo determinar qué puesto que surgió de la observación sistemática y continua de un fenómeno educativo y propone desde los alcances que buscan comprobar si el trabajo en equipo, entre pares, incide en el

mejoramiento desde la interacción de las relaciones interpersonales y con ellas alcanzar un mejor éxito académico, clima positivo en clase y aceptación desde la diferencia en medio de la educación inclusiva; además, masificar la experiencia educativa entre colegas por capacitación y redes digitales, como una de tantas respuestas efectivas que se han ido solidificando en procura de reducir el impacto de inequidad en las aulas (Acosta, 2018) y posicione la interevaluación como una rúbrica que permite el empoderamiento de los procesos y de la nota por parte de los estudiantes y en consecuencia la responsabilidad y la reflexión al interior de cada grupo.

Interevaluar entonces, procura el reconocimiento de sí mismo y el conocimiento de los otros, López (2016), a través de la interacción social propia del trabajo en equipo, orientado por un docente que permite evaluaciones de un proceso desde la perspectiva propia del joven y la de cada uno de sus compañeros de proyecto; permitiendo que se empoderen de la nota; que se escriban en una rúbrica sus fortalezas y expresen recomendaciones que generan percepciones propias, donde están presentes: la cultura, el orden social, el contexto y por supuesto las habilidades sociales y de pensamiento; lo que equivale a decir que la interevaluación tiene como finalidad la evaluación de grupos o equipos de trabajo y que su función se extiende desde lo académico hasta lo social mediado por las interacciones entre los integrantes.

Además, a través de una estructura teórica sólida en la que se contrastan esos postulados por medio de técnicas de interpretación de la información, realizando análisis estructural, estructura jerarquizada, tomando como punto de partida los estudios centrados en el relato como insumo y en particular reconocer los aportes que, sobre la definición de las unidades narrativas, provee la posibilidad de visibilizar la palabra como sujeto de análisis en la investigación social desde Greimas (1952), generando

diagnósticos desde aspectos conocidos frente al proceso evaluativo y unas apreciaciones frente a sí, la escuela es inclusiva y en qué medida, hasta subjetividades que se coligen del análisis y así poder comprenderlos mejor, para que con ello se construya personas más seguras y acordes con la realidad y descubrir el comportamiento de la interevaluación entre estudiantes con difíciles problemáticas sociales, culturales y psicológicas y de lo que de ella se desprenda en la presente investigación comprensiva.

Es importante también determinar el contexto social de la investigación en el ámbito educativo y busca reivindicar la evaluación no solo como un proceso final de la enseñanza, sino que, a través de interevaluación se convierte en la reivindicación del estudiante oprimido, retraído, silencioso o desconfiado del proceso evaluativo, pues al sentirse conectado con el proceso de evaluación grupal, se hace partícipe del proceso y de las relaciones interpersonales que derivan en aprendizajes de todo tipo (Smith, 2019); también de la enseñanza activa, al trabajar con otros que ha sido una práctica en la que debe mejorar la educación actual, culturalmente es indispensable el respeto por las preferencias y gustos de cada estudiante no solo por sus compañeros, sino por la escuela misma, entonces, trabajar y evaluarse entre sí sistemática y metódicamente, permitirá la aceptación por el otro, la comprensión de la diferencia, la tolerancia en vez del rechazo y la oportunidad de aprender en términos culturales de lo que hace o practica el otro, distinto a lo que hacen académicamente y todo gracias al contexto.

Desde la visión económica hay dos contextos en la escuela inclusiva: el primero permite en sus aulas a jóvenes y adultos con diferencias en su estratificación económica; el segundo contexto es su visión de vida desde lo social, a través de su propio proyecto conectado a la moda, estatus y estilo en contraste con los de sus compañeros de curso. Ambos situados en una escuela pública colombiana, en la que la educación es gratuita,

pero la expectativa al momento de la graduación genera incertidumbres, por lo difícil que es el ingreso a la educación pública universitaria a través de pruebas estandarizadas o de la llegada a una universidad privada en donde los programas por semestre cuestan entre 1 y 8 salarios mínimos legales vigentes para Colombia.

Algunas investigaciones a nivel internacional después de la propuesta de (Villada, 1997), abordan la evaluación desde otras perspectivas; tal es el caso del artículo científico que usa la evolución humana como temática, para que los estudiantes de 3 países que asumían unas posturas a dichas teorías y valoraban el proceso desde varias perspectivas; el documento figura en el periódico de ciencia y educación en (Sameh y Sanmartino, 2005 p:19); cabe anotar que refiere la interevaluación pero no es específico la forma de emplearla en el estudio. Por otro lado, en la Revista Pódium (Hernández, 2007), se establece la interevaluación, como rango que valora las acciones de capacitación de maestros universitarios en lengua inglesa en la cual los docentes conceptualizan en conjunto con cualidades, los desempeños en el curso a modo de evaluación.

Un artículo de investigación publicado por la Universidad de San Marcos en el Perú, destaca la evaluación y la metacognición en el aula; la primera parte del documento presenta un riguroso relato científico de la evolución de la evaluación desde Tyler y las variantes que ha sufrido de acuerdo al objeto de estudio, los aprendizajes y los actores en la educación; respecto a la interevaluación (Delgado, 2009 p: 11), considera esta categoría en su estudio cuando asocia a dos docentes que resuelven un cuestionario con los acuerdos a los interrogantes que el profesor universitario y su equipo de trabajo, realizó a los maestros del Alma Mater y cuyo resultado era evidenciar consensos en temas de evaluación; aunque distante del concepto inicial de grupo para la

interevaluación que inicia con 3 participantes como mínimo; cuando son dos personas se habla de coevaluación.

En cuanto a la visión nacional de la problemática, es preciso mencionar las políticas del MEN, desde lo que recomienda OCDE, ha realizado relativos avances en el tema de la calidad educativa, por ejemplo, el decreto 1421 de 2017, que reglamenta la educación inclusiva como política educativa y la Gobernación de Risaralda, con la ordenanza 03 de 2013 como política pública, han influido positivamente en el desarrollo de la Normal el Jardín convirtiéndolo en un escenario sin requisitos para estudiar y con claras características para la promoción de la inclusión como fortaleza institucional a nivel regional, potenciando su campo de acción.

Se integra también una visión tecnológica en el desempeño de procesos académicos mediados por tic. Particularmente en tiempos de pandemia y confinamiento, pero también de la visión ecológica del ser, como institución de sí mismo, a través de las dimensiones humanas, en las que se deben fortalecer, a través de propuestas sobre proyectos de vida y práctica de las habilidades sociales y laborales con estudiantes de curso en grupos de trabajos dirigidos a desarrollar actividades y aprendizajes que fortalezcan tanto capacidades individuales, como retos y oportunidades de equipo, con la idea de la simulación de escenarios para sus realidades venideras en contextos distintos al escolar y con ello promover una educación integral que responda a los retos de la educación en este siglo.

Defender la interevaluación en estos tiempos convulsionados, enmarca esta propuesta para ser implementada, en la que se sustenta su valor y en la que es necesario entender que para evaluar a pares en trabajos grupales, se requiere también de una forma socialmente justa y ajustada; es por ello que la evaluación ofrece la oportunidad

de rescatar y demostrar su rol protagónico a través de la interevaluación, como la respuesta conveniente a estas dinámicas y procesos en los que la didáctica empleada para convocar a equipos de trabajo en el aula, no solo en busca de resultados académicos, pedagogía para aprender a trabajar juntos, sino como también la oportunidad de generar acuerdos entre ellos y desde la programación sistemática y continua de alinear los mismos grupos, hayan resultados positivos de convivencia a largo plazo.

La evaluación tradicional sigue siendo una de las formas actuales de evaluación en el mundo, nadie objeta su rol histórico, ni su continuidad, el objetivo de esta implementación no es desvirtuarla, por el contrario es la demostrar que el educación del siglo XXI, requiere de distintas formas de evaluar, de acuerdo a los escenario, saberes, número de estudiantes involucrados y los propósitos de aprendizajes más allá de los académicos; para lo cual, existen distintas competencias evaluativas ideadas para cumplir con dichos retos, pero que por desconocimiento o confusión dentro de las comunidades educativas respecto a las formas de evaluar, hay cierta percepción de injusticia en el proceso y de poca confianza en los resultados, desconociendo los procesos, sus protagonistas y sus propias visiones respecto a la evaluación.

El desconocimiento, la escasa pedagogía, las malas interpretaciones, la poca escritura técnica al respecto y la ínfima intención investigativa respecto a la interevaluación, como categoría de análisis, que la convierte y la estigmatiza como una oportunidad poco probable, confusa, difícil, inmanejable y sin mayor alcance que al parecer minimiza su importancia, para abordar una gran problemática en la educación académica y técnica, respecto a cómo evalúo con objetividad, justicia social y confianza el trabajo de los estudiantes, sus esfuerzos, la carga emotiva y lo que el docente

desconoce y no puede observar con el producto final; es evidente entonces, que el desconocimiento de la interevaluación es un problema en sí mismo.

Se convierte, no Interevaluar, en un problema en el ámbito educativo, al ignorar por parte de la comunidad científica, su positiva injerencia; esta competencia evaluativa posibilita juzgar y evaluar con objetividad las tareas grupales, al contar con los conceptos y valoraciones que cada participante tiene del trabajo en conjunto y de la actuación de cada uno en el proceso de la tarea; es entonces que se hace necesario generar en las comunidades educativas, unas reflexiones pedagógicas a esta problemática y abrir la oportunidad a docentes en sus contextos y a las instituciones públicas y privadas estudiar esta propuesta que además genera beneficios de índole comportamental en grupos complejos y heterogéneos con múltiples comportamientos.

Saber evaluar de acuerdo a las competencias que cada docente desea promover y a su vez, saber emplear las competencias evaluativas indicadas o correctas para cada tipo de propuesta o tarea, es la oportunidad de acceder a posibilidades de acercamiento a los estudiantes no solo como el objetivo educativo actual, sino al ser humano que hay dentro y con ello a un mejor conocimiento y caracterización de los submundos, apegos, miedos y percepciones que relatan los estudiantes la revelar en los comentarios de la rúbrica o rejilla de la interevaluación, no solo lo referente a la tarea, proyecto, unidad o secuencia didáctica, sino a la vida misma, un sentido muy humano, holístico y de confianza en lo que los estudiantes albergan y que genera en los maestros oportunidades para fortalecer y transformar positivamente sus vidas.

Interevaluar es la competencia evaluativa que surge de Barriga (1990) y Osorio (1997), como la oportunidad de empoderar con la nota a estudiantes que trabajan en equipo con la certeza que confiando en su criterio es posible generar espacios de diálogo

y reconocimiento en la interacción social que produzca no solo la emancipación de los oprimidos en el sistema educativo, la importancia que es aprender a trabajar con los otros y aprender juntos bajo la mirada y experticia de un docente que conoce las bondades del proceso y tiene confianza en la justicia y criterio de sus estudiantes, de eso se trata esta tesis que busca derribar la incredulidad y desconocimiento sobre esta forma de valoración para los que trabajan en grupo y lo que contribuye en su formación.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes de la Escuela Normal inclusiva colombiana al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa?

1.2.1 Preguntas específicas:

¿Cómo conciben la interevaluación los estudiantes de una escuela Normal inclusiva?

¿Cuáles son los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa?

¿Qué conceptos se generan a partir de la interevaluación?

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y directivos docentes respecto a la Escuela Normal como escuela inclusiva?

1.3 Justificación

Interevaluar es una oportunidad de empoderar a los estudiantes que trabajan en equipo en el aula a partir de la premisa de que el docente puede confiar y creer en los criterios de los jóvenes respecto a los procesos escolares grupales, que abordan retos académicos, que dentro de la planeación curricular establecida, lideradas por el profesor,

entonces si el objetivo es evaluar convenientemente y ser justos en todo sentido, delegar esa responsabilidad en los estudiantes, lo compromete con todo el proceso de la tarea y los libera cuando son precisamente ellos los protagonistas de todos los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje incluida la interevaluación como el agente mediador que los empodera, pero a la vez los ubica en un rol de sensatez y coherencia.

Es precisamente cada docente quien con conocimiento de causa, establece desde los presaberes de sus estudiantes, las problemáticas y conocimientos y los derechos básicos de aprendizaje del MEN, el que promueve ese abordaje y a partir del tipo de planeación curricular, dispone los elementos necesarios para llevar a cabo los objetivos de aprendizaje del curso, en este caso a través de unidades didácticas, que incluye dentro de los materiales de la tarea, la rúbrica de interevaluación que posee las rejillas suficientes para que cada grupo colaborativo por estudiante, tenga el espacio y la oportunidad de evidenciar y evaluar todo el proceso; esa información cualitativa permite entender la precepción que se tiene del desempeño y actitudes de cada participante y el valor numérico que lo ubica en un rango de acuerdo al sistema de evaluación institucionalmente establecido.

Con lo anterior, el propósito de esta investigación consiste primero en consolidar el significado de la interevaluación entre los estudiantes normalistas de la media y el programa de formación de nuevos maestros, como también observar y analizar los efectos de la interevaluación en estudiantes desde los relatos en los que valoran lo sucedido cuando trabajan juntos, se interevalúan, expresan conceptos también referidos a la educación inclusiva, al clima escolar en el aula; con ello establecer el impacto a través de una interpretación hermenéutica y consolidar dentro del estudio mismo, una didáctica que sirva como referente para la comunidad educativa en general sobre los

efectos de interevaluar el trabajo en grupo en una escuela normalista inclusiva.

Todo ello posibilitado en las evidencias que surgen de la información en las rúbricas de evaluación que arrojan no solo una valoración numérica, sino unos comentarios en los que se puede indagar más a fondo por el proceso, los aprendizajes, la práctica y los comportamientos que apuntan al desarrollo humano. Los comentarios destacados llevan a desarrollar algunas entrevistas semiestructuradas en las que los resultados de las concepciones de los estudiantes atípicos, respecto a esta competencia evaluativa permite destacar una serie de conceptos relevantes en el ámbito educativo y que se hace necesario abordar en la presente experiencia doctoral.

1.3.1 Conveniencia

En el ámbito educativo, se ha priorizado la importancia de la capacitación de los docentes y estudiantes a todo nivel en temas donde se desarrollan las habilidades sociales no solo para la interacción del contexto escolar, como también para el trabajo con los demás. Estos escenarios tan valiosos requieren de un grupo de estrategias alternativas para que funcione como lo demanda la institución, la comunidad, la sociedad, el sector productivo y la idiosincrasia propia de la región; desde un servicio educativo no solo interconectado, sino también aquel en la presencialidad del día a día. Es por eso por lo que trabajar en grupo (Pujolás, 2010), no es solo una oportunidad didáctica y metodológica en las aulas, sino que para ello debe educarse en ese sentido, puesto que los actores con personalidades tan diferentes y mediados por el entorno.

Se hace complejo reunirlos bajo propósitos académicos únicamente implica simular contextos reales y formas probables, se trata de elegirlos intencionadamente, para que desde la socialización y la interacción el trabajo en grupo, desde sus diferencias,

se potencie el trabajo en el aula, no entren en crisis y se convierta para el clima en el aula en un detonante de tensiones y maltratos Sáenz, (2016). En un proceso colectivo tan complejo se deben implementar posibilidades educativas y una de ellas es empoderar la interevaluación entre compañeros, es a partir de esto que se puede evidenciar la conveniencia de este proyecto, el cual se orienta en dos sentidos: inicialmente el perfil pedagógico y didáctico del reconocimiento de la interevaluación como competencia evaluativa; y el otro sentido que sustenta su conveniencia y es el de la difusión de experiencias bajo la luz de la ciencia que motiven a registrar la interevaluación como una categoría para estudiar contextos sociales y potenciar el accionar de estudiantes libres de exclusión en el aula.

1.3.2 Relevancia Social

Interevaluar es una acción social en la educación, por ende su preponderancia se puede demostrar en las aulas y evidenciar en el contexto educativo con poblaciones diversas y complejas en donde el comportamiento inicial se encuentra alterado por las distintas dinámicas de los estudiantes participantes de un proceso, en el cual interactúan con otros y esas dinámicas generan conflictos que traen como competencia el deterioro de las relaciones interpersonales afectando directamente el clima escolar en el aula, el rendimiento académico y una sensación de maltrato en todas sus manifestaciones propias de un sitio en el que se percibe inseguro, tenso poco agradable y que puede detonar en ofensas, agresiones o arbitrariedades que afectan la psicología de los involucrados y el fin primordial de la educación pública en Colombia, es decir territorios seguros.

La Normal Superior de Pereira, cumple una función externa y es la de proveer las

escuelas públicas de la región de los maestros practicantes para el programa pequeños sabios, con los que se cubren las necesidades docentes de la ciudad y en la que la administración municipal reconoce las calidades profesionales y humanas de sus practicantes y a la vez esta institución se compromete con la ordenanza de la asamblea departamental desde 2013 de ser declarada una Escuela Inclusiva, con lo cual se determina el perfil social en el que no se discrimina al que llega y el único requisito para estudiar es la aprobación del año lectivo anterior documentado por otra institución del sistema educativo aprobado por el MEN.

Por último, la relevancia social se conecta desde la interevaluación cuando al fortalecer el trabajo en grupo, promueve las habilidades sociales para la vida productiva futura, con ello también al generar un clima en el aula favorable, se fortalece los aprendizajes significativos promoviendo educación de calidad y en particular convirtiendo la escuela en un territorio seguro, con lo cual también, apuntando a la responsabilidad social institucional de la Normal Superior el Jardín en ser una escuela que contribuye a la educación inclusiva para todos.

1.3.3 Implicaciones prácticas.

De estos estudios que surgen a partir de una observación sistemática y continua del contexto escolar es muy importante destacar desde la parte teórica a reconocer la interevaluación como competencia según la ley general de educación 115 de 1994, su utilidad para la evaluación entre pares que trabajan juntos en un reto académico y se convierte en un proceso que requiere documentarse y mostrar sus beneficios pero para ello es relevante en el sistema operativo de la interevaluación, implicaciones de orden práctico en el diseño de rúbricas o rejillas conectadas a los objetivos de una unidad

didáctica que apunte al objetivo de aprendizaje y con ello empoderar a los estudiantes del proceso y de la valoración

El origen de esta implicación radica en la socialización de esta investigación y una didáctica que provea a través de la capacitación docente primero en la Normal de Pereira, de todo el aparataje que implica la presentación a la comunidad educativa de los alcances de la tesis y posteriormente si y solo si el Consejo Directivo y con la aprobación de la gestión directiva en cabeza del consejo directivo, generar un cronograma con una capacitación al capital humano sobre interevaluar en el aula y de acuerdo a los avances por ultimo presentar la propuesta en la que se solicita implementar esta competencia evaluativa dentro del panel de formas, maneras o competencias para evaluar como ya lo son: autoevaluar, heteroevaluar o coevaluar; solo el conjunto y a mediano plazo reflejará resultados más impactantes y positivos en el comportamiento humano y la interacción social en la comunidad.

Y en este proceso educativo visibilizar el rol del docente, desde la gestión académica de los cursos, así como la apertura mental de nuevas formas de ver y asumir la evaluación en manos de estudiantes, que se vuelven protagonistas de su proceso, el maestro de este tiempo centra su ética profesional en el respeto por sus estudiantes y crece su legado en el que se conecta socialmente con sus expectativas de vida, realidades y conflictos y empleando estrategias como el trabajo en equipo ser el líder que los convence que son capaces, que cada uno sabe y aporta y que la confianza es tal que se pueden evaluar entre sí con total libertad y que este proceso sistemático de trabajar juntos cuando las necesidades pedagógicas y didácticas lo permite, es una apuesta poderosa al éxito, al ambiente en el aula y a una realidad más prometedora.

A manera de ejemplo respecto al uso de la interevaluación en el ámbito de la

educación superior, un estudio dirigido por Flórez et al. (2017) en el que señalan que puede influir el género de un estudiante, al momento de autoevaluarse en los grupos en un estudio comprensivo. Postulan 3 dimensiones de la evaluación, ellas son la interevaluación entre pares, la intra-evaluación de sí mismo y la metaevaluación como el proceso global que determina la aprobación académica. En las referencias se puede demostrar la influencia del concepto de interevaluation en la evaluación de cursos académicos de universidades de lengua inglesa y europea en otros países, aplicada al tema médico y de las ciencias naturales, conectada a la evaluación grupal, como objeto y oportunidad para la evaluación entre estudiantes. Con ello se corrobora el origen de la interevaluación en cursos en ciencias médicas en España y particularmente en Sevilla, como lo arrojan las búsquedas documentales.

Por último, en esta revisión de referencias hay que destacar los aportes de Gaibor y Arias (2017) que, en Ecuador, apuntan a la necesidad de usar la autoevaluación y la interevaluación como herramientas en la evaluación y desde la didáctica como una oportunidad de aprendizaje. Lo anterior conlleva a generalizar que la interevaluación es asumida dentro de la educación superior, en entornos educativos generalmente asociados con las ciencias exactas o médicas. A nivel de educación secundaria y en las ciencias humanas, la experiencia la ha determinado Castaño (2017) quien le ha dado un significado social a la interevaluación y busca en la actualidad implementarla y popularizarla.

1.3.4 Utilidad Metodológica.

El valor teórico radica en la oportunidad de visibilizar la interevaluación como una competencia evaluativa emergente a pesar de que nació en España hace ya tres

décadas, pero que en la sociedad del conocimiento ha tenido poca difusión, escasa pedagogía para explicarla y un reducido grupo de expertos que la han abordado tangencialmente en investigaciones en las que se habla de evaluar entre semejantes, pero que, como lo indican los buscadores especializados, escasean los estudios a alto nivel académico tanto en calidad, en cantidad como en vigencia. Se puede destacar un artículo de 2004 presentado en el Diario de Ciencia en Educación en la que Sanmartino et al, básicamente presentan un estudio en la que desde tres instituciones superiores de Europa relacionados con tres competencias evaluativas entre ellas la interevaluación y se preguntan cómo afectan la relación de los estudios con el conocimientos desde las ciencias sociales de grado noveno y en las que dicha competencia se muestra en el ítem de convergencias o discrepancias frente a la teoría de la evolución.

La manera como se organiza esa información también es sencilla pero relevante, pues los comentarios en las rúbricas llevan a elegir estudiantes atípicos, por debajo de la media o con comentarios disonantes a los cuáles se les hace entrevista semiestructurada con una pregunta intencionada que apunte a las subcategorías de investigación como lo son: educación inclusiva, escuela inclusiva, clima escolar, trabajo en equipo y obviamente la interevaluación. Los audios de las respuestas se convierten en textos en Word que encomillados se convierten en relatos apoyados en la teoría del relato en Greimas (1992).

Es así como se establece la estructura cruzada del relato de Ríos (2004), que permite encontrar las convergencias de los relatos en cada testimonio y estimar a través de la hermenéutica reflexiva a partir según la investigadora en Ricoeur y Freire, la posibilidad de develar los alcances y fortalezas del proceso, precisamente de las voces particularmente de ese grupo focal que permite establecer precisamente las voces que

representa la población vulnerada, oprimida, distinta, con otros ideales o los que en público no se atreven a exteriorizar sus emociones y percepciones de los efectos de interevaluar pares dispares. Es entonces un reto metodológico emergente muy interesante de abordar y defender; su utilidad se evidencia en la documentación, ejemplificación y socialización del método.

También se ubica claramente un artículo en 2012 que no habla directamente de interevaluación pero su título determina la evaluación entre pares y fue presentado por Marzín (2012) en la revista Matices de la Universidad Nacional de Colombia, en la que se estudia la forma en que a través de la lengua francesa, los mismos estudiantes son garantes al evaluar las intervenciones de sus pares, en la que se hace un mayor énfasis en la coevaluación que a la inter, al parecer el criterio no es claro allí, pero se evidencia las valoraciones del uno por el otro, pero no de grupos, para lo cual está diseñada realmente la interevaluación y ya en los últimos 3 años, solo se aborda colateralmente pero no como categoría principal de análisis, que es el objetivo de la búsqueda; al final parece no suscitar utilidad, interés o relevancia la interevaluación y esta tesis procura ganarse ese espacio. La interevaluación desde el enfoque cualitativo, es un estudio experimental, que busca la implementación de la interevaluación a través de un método hermenéutico (Galvis y Leal, 2008), en el que se realiza una radiografía sobre aprender en comunidad en un mundo de subjetividades, tanto del investigador, como del grupo focal.

Las respuestas a dichas entrevistas generan desde el encomillado de textos , la oportunidad de convertirlos en relatos (Greimas, 1952), y es cuando existe la oportunidad de abordar una técnica de interpretación de datos, conocida como la estructura jerarquizada y estructurada del relato (Ríos, 2005), en los que se podían agrupar las

respuestas por categorías y el resultado genera ejes semánticos valiosos para la investigación, pasados por la lupa de la hermenéutica reflexiva propuesta por Ricoeur y la pedagogía crítica de Freire, se generan hallazgos que explican y comprenden las categorías principales y secundarias de esta propuesta con la que se puede solventar y argumentar las posibilidades de la implementación tras la vinculación de teorías que se comunican con la gestión educativa y así lograr los objetivos planteados y validar la ruta metodológica que sostiene este proceso; la difusión será el paso más valioso, tanto a través de la red especializada como en otros escenarios.

1.3.5 Utilidad Teórica.

La investigación social en educación exige la revisión exhaustiva en diferentes buscadores respecto a las categorías involucradas tanto por el diseño metodológico mismo como por el reconocimiento en las comunidades científicas y en este sentido es muy evidente la escasa información de carácter científico que conecta la interevaluación dentro de las competencias evaluativas sujetas a la lupa y las inquietudes de estudio son realmente variadas en particular para la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; pero para la interevaluación como categoría principal es nula, solo mencionada colateralmente, pero nunca vista o asumida como una oportunidad por ejemplo de revisar el impacto en la trabajo en equipo, el rendimiento escolar o el clima en el aula; con ello se explica que ha existido la interevaluación, pero no su protagonismo o significado.

Interevaluar desde un enfoque cualitativo permite determinar un diseño metodológico emergente en el que se suman factores muy determinantes pero poco comunes compartiendo una misma problemática pues no es fácil reunirlos; en primera

instancia la forma de recolectar la información a través de una rúbrica que contiene unas valoraciones numéricas de los resultados académicos que sirven para estimar la aprobación escolar y una evaluación de desempeño de cada participante por parte de sus compañeros de equipo en la cual se relatan comportamientos, posturas, saberes y emociones derivados del proceso evaluativo; por eso la rejilla es tan potente y permite acceder a fuentes de primer nivel; dichas rúbricas han sido homologadas por el experto en evaluación del ICFES MEN en Colombia, se trata del doctor Diego Villada.

La interevaluación es una categoría ya conocida por este ente investigador desde 2014 a través del curso seminario evaluación del aprendizaje dictado por el doctor Diego Villada Osorio, dentro de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, quien supo cautivar con las competencias evaluativas como instrumentos en favor no solo de la evaluación, sino como estrategias pedagógicas y didácticas. Particularmente la categoría interevaluación logró conectar una inquietud como docente relacionada con la educación inclusiva y la forma de evaluar los trabajos grupales en una institución educativa, única en el territorio risaraldense y es la Escuela el Jardín, que forma los únicos maestros normalistas de la zona, como escenario ideal; para lo cual en una primera instancia se significó la interevaluación en estudiantes de grado décimo, con resultados muy valiosos dentro del nivel de estudios posgraduales y con la suficiente fuerza de ir más allá en la búsqueda de su implementación, pero bajo parámetros más rigurosos y actualizados para generar impacto en su difusión.

Determinar el significado de la interevaluación (Castaño, 2017), ha sido un paso determinante en los gustos e intenciones del investigador; pero es un tema poco conocido desde la difusión científica; puesto que empoderar a los estudiantes de su proceso de evaluación, no es algo común, posible y objetivo para la visión generalizada de la

hegemonía por la nota. Es complejo encontrar asiento y documentos incluso en 2020, son propuestas aisladas y algunos otros nuevos artículos de investigación ya revisados y relatados anteriormente inculcan la necesidad de empoderar a los estudiantes por la notas académicas, pero realmente no hay ninguna investigación en lengua castellana que promulgue implementarla, documentando ejemplos y experiencias, lo que convierte el tema en un objetivo interesante de desarrollar, precisamente por la escasez de estudios rigurosos que le den el sentido y la importancia que se busca otorgar.

Entonces el propósito de la investigación es demostrar la importancia de la interevaluación como competencia evaluativa, para la educación secundaria y superior, particularmente en la demostración de lo útil que puede ser en la evaluación de grupos, al empoderar a los estudiantes de las decisiones por la nota y sus efectos positivos en el clima escolar, las habilidades sociales, la aprobación académica, la confianza en los estudiantes y la justicia social en la educación a nivel micro y que se logra a través del liderazgo proactivo y sostenido de un docente que desde el conocimiento de sus estudiantes. El trabajo continuo y ordenado del área, en este caso humanidades, lengua castellana, la programación desde la planeación educativa de unidades didácticas y en particular que el proceso debe repetirse con los mismos equipos de trabajo por lo menos en 3 oportunidades, con lo que se puede evidenciar el poder de transformación de los estudiantes que se conocen y ejecutan las mismas actividades colaborativamente y a nivel en la macro la oportunidad de implementar la interevaluación en la Normal Superior y con la difusión, el reconocimiento.

1.4 Supuestos Teóricos

A continuación, se presentan los supuestos que orientan la realización de esta

investigación, los cuales tienen como origen las experiencias de investigación y el conocimiento sobre este tema, derivados de la trayectoria del investigador.

- Interevaluar grupos dispares o heterogéneos escalonadamente, promueve un clima en el aula ideal, se respeta, hay inclusión, se convierte la escuela en sitio seguro y se reduce el maltrato escolar, promoviendo el éxito académico particularmente en los más desvalidos.
- Empoderar de la acción de evaluarse a los estudiantes que trabajan en equipo dentro del aula es permitirles el protagonismo de sus vidas, de sus interacciones sociales, de la confianza y respeto que nace de la sana relación maestro-estudiantes, en la que en los desafíos del siglo XXI, busca educar una generación tolerante con sus semejantes, dispuestos a trabajar juntos a pesar de las distintas formas de ser y pensar y en especial generando habilidades socio-emocionales que promuevan escuelas seguras y sitios que forjan proyectos de vida.

La intención de este estudio es visibilizar la interevaluación en ambientes y sociedades del conocimiento más grande para difundir a través de su implementación, una alternativa más, no cualquiera eso sí, de entender las realidades del aula y evaluar integralmente grupos de trabajo; es por ello que es desde el marco teórico que se desarrolla en el siguiente capítulo, ubicar y generar la oportunidad conceptual de aterrizar la presente investigación que busca validar la interevaluación como competencia evaluativa desde la educación inclusiva.

A manera de cierre este capítulo 1, donde se establece el planteamiento del problema presenta una serie de conceptos documentados en la sociedad del conocimiento como soporte teórico en la que se encaja el contexto, el problema, se

establece una pregunta de investigación, la relevancia del estudio, sus respectivas implicaciones; también la utilidad metodológica y teórica y por último los supuestos teóricos que se desprenden de la tesis, con lo que se consolida la interevaluación desde la interpretación de sus efectos evaluativos en una comunidad formadora de maestros, respecto al trabajo en grupo, la convivencia, el clima escolar y la inclusión educativa.

Capítulo II. Marco Teórico

En el presente segmento de este estudio a manera de orientación se inicia planteando la teoría educativa que lo sustenta, para desencadenar en los orígenes de la interevaluación y su conexión con la educación inclusiva que actúa como categoría secundaria; luego se abordan los estudios más destacados relacionados con la interevaluación; a continuación se vinculan las subcategorías de la investigación en su orden: trabajo en equipo y clima escolar en el aula de clase, además se analiza la interevaluación como una de las competencias evaluativas empleadas en la evaluación educativa contemporánea y su función específica en su rol dentro de la evaluación del aprendizaje para los grupos de trabajo; finalmente, se relacionan los estudios recientes que involucran la categoría principal, para con ello, vincularla a las dinámicas actuales que sobre nuevas investigaciones, aportan a la comprensión y se establecen las conexiones estructurales del marco teórico.

Al interior del presente capítulo se abordará el sustento teórico que determina el estudio en el cual, y de manera detallada se explica a partir de la teoría educativa que lo sustenta, una exhibición de argumentos a partir de estudios, artículos y testimonios que expresan el inicio y entorno de la interevaluación a partir de la propuesta de Barriga (1990), y otros autores que hablaron de esa competencia evaluativa, pero a excepción de Villada (1997) y el maestro Silverio, que se conocieron en Sevilla España, no ha habido al unísono en otros autores un hilo conductor que clarifique la categoría, pues algunos la confunden por ejemplo con la coevaluación; generando ruptura y desacuerdos con la finalidad con la que fue concebida, es decir la evaluación entre pares que trabajan en grupo y sin la influencia docente. Por estas razones este marco teórico contiene más información, por ejemplo, de educación inclusiva que es la categoría secundaria referente a la principal.

También se abordará las subcategorías conectadas con el estudio tales como: trabajo en grupo Cerdá y Curatolos (2011), desde las ventajas que ofrece a los aprendizajes trabajar juntos y el clima escolar en el aula como lo propone Ascorra, (2017); como un escenario ideal para generar aprendizaje; a su vez se establecen las relaciones, estudios y conexiones generadas en la literatura científica con la interevaluación y los efectos resultantes del entramado teórico; por otro lado, situar un contexto de estudio, los supuestos teóricos; la realidad socio-educativa y obviamente enlazado las políticas nacionales e internacionales en función de la educación inclusiva y la forma como se ven reflejadas en el contexto de La Normal Superior el Jardín de Pereira en Colombia y que se argumentará con mayor amplitud y precisión en este apartado.

Consecuentemente, se justifica este estudio cualitativo en el espectro de la investigación social en educación, a partir de promover procesos educativos, evaluando

sistemáticamente los procesos Tyler, (1972), como una competencia evaluativa ya existente como lo es la interevaluación creada hace tres décadas, para favorecer la evaluación educativa de grupos que trabajan académicamente juntos en el aula; brindando la oportunidad de que sus participantes se evalúen entre sí, otorgando conceptos y notas que surgen de la interacción y permitiendo por parte del docente, un voto de confianza y credibilidad a las valoraciones del estudiantes, actores principales y sujetos de la acción educativa; con ello los docentes al experimentar en el aula con la interevaluación, podrán revisar el impacto de esta competencia en otros aspectos colaterales tales como: inclusión, clima escolar, convivencia, desempeño académico entre otras ópticas y efectos.

De manera detallada en este capítulo referente al marco teórico, se plantea la teoría educativa que fundamenta el estudio como base estructural de la categoría interevaluación, validando un panorama general sobre la investigación en este sentido; para lo cual se presenta la conexión con la educación inclusiva desde Warnock (1978), que en su informe promueve educación para todos y con la cual se establece un acercamiento a través de estudios en los que la interevaluación actúa como hilo conductor respecto a las subcategorías mencionadas como trabajo en grupo y sus otras formas como el trabajo colaborativo o el trabajo en equipo; además se hace referencia al clima escolar, desde la afectividad, las condiciones del aula, la convivencia y el escenario escolar; para el cierre se hace definitivo desde la didáctica presentar la interevaluación desde la evaluación educativa y las competencias que el sistema de evaluación y promoción decreto 230 de 2002 define desde el MEN; con lo anterior se consolida el presente marco teórico.

2.1 Teoría educativa

Las oportunidades que ofrece la investigación social en educación permiten visibilizar múltiples conflictos en el contexto de la escuela y todo lo que se haga por asegurar ambientes de aprendizaje y territorios seguros, son aportes rigurosamente valiosos para la sociedad del conocimiento y en esta oportunidad, privilegiar la evaluación entre pares, conocida como Interevaluación que se define como una competencia evaluativa de dominio docente y curricular. Es por esto por lo que su comportamiento desde la apropiación en grupos colaborativos, promete ser una experiencia novedosa, poco documentada y dispuesta a abrirse camino, puesto que no solo se expresa su significado, sino su incidencia en el comportamiento de comunidades educativas y en especial la transformación emancipadora de las personas; por lo tanto, es desde la evaluación y la pedagogía que este estudio fundamente su teoría educativa.

Se hace necesario aclarar y ubicar la presente investigación dadas las condiciones ya citadas, en la teoría socio-crítica en la que se hace necesario referenciar a Paulo Freire, Vygotsky, Giroux, Louis Not, Popkewitz, Williams Rusvi, Stephen Kemmis entre otros reconocidos referentes; puesto que se abre un abanico de oportunidades para generar impacto en el cambio de las mentalidades en los procesos evaluativos de estudiantes y maestros, cuando sea el caso, de valorar los trabajos en grupo o por equipos dentro del aula de clase sea de manera presencial, a distancia o virtual según sea el caso; con el cual se puedan fortalecer los lazos de afecto, empatía e identificación entre los participantes de los procesos enseñanza – aprendizaje. Todo esto se refleja en la teoría propuesta cuando se reivindica la justicia social en el aula, la transformación de la evaluación no como la hegemonía del poder por la nota asignada por del docente, sino el resultado de un proceso integral en el que se privilegia la confianza, el respeto y la

calidad educativa.

Al interior de la Escuela Normal Superior el Jardín que es una institución formadora de maestros; a partir de las experiencias documentadas a partir de un proyecto de investigación sobre el significado de la interevaluación en 2017, los registros oficiales de convivencia señalan multiplicidad de conflictos entre estudiantes, González, (2017) y la forma de crear estrategias para su atención, teniendo en cuenta la caracterización heterogénea de su comunidad educativa, con lo que se establecen ambientes tensos en las aulas, entendiendo que una de las maneras de estudiar y conocer esos comportamientos es desde la didáctica y la implementación de estrategias, la propuesta del trabajo en grupo para que se conozcan mejor; que se convierte intencionadamente en una acción pedagógica reiterada que genera un concepto en investigación educativa muy relevante y es que los actores del acto educativo deben conocerse mejor para fortalecer los procesos e interacciones en los grupos.

Con estos antecedentes por parte del ente investigador, se busca una experiencia mayor, interpretando entre la comunidad educativa la interevaluación y su acción en la educación inclusiva que se imparte en este centro educativo; con lo que la evaluación entre pares, será la oportunidad de indagar e interpretar sus efectos en la comunidad normalista de Pereira – Colombia y su impacto en el clima escolar en el aula, el trabajo en grupo, recordando que por la ordenanza 03 de la honorable Asamblea departamental de Risaralda, este escuela formadora de maestros, es territorio inclusivo desde 2013; por último revisar en particular alguna categoría emergente, sin dejar de lado la percepción interna de los estudiantes del estudio sobre la normal como escuela inclusiva; con ello, establecer desde la teoría educativa, la práctica desde la interevaluación y las políticas respecto a la educación inclusiva.

A manera de resumen de este apartado cabe destacar de que pesar de que abundan en el ámbito de la investigación social en educación, numerosas teorías que dan respuesta a las intenciones y motivaciones que surgen y la mente de los inquietos investigadores, colegas docentes que a lo largo y ancho del mundo, se esfuerzan por entender sus realidades locales y deciden intervenir sus contextos y comunidades con el propósito de entender los fenómenos que surgen, la manera de entenderlos, la forma de intervenir, los logros y emancipaciones obtenidas de la experiencia y la oportunidad de compartir los alcances en las comunidades científicas para que otros investigadores pares, comparen, asocien y referencien esos pasos y hallazgos en otras realidades. En este caso Interevaluar, se entiende como la competencia evaluativa que promueve la evaluación autónoma (Fraser, 2019) entre pares en el contexto educativo en el aula y que busca la justicia social, el empoderamiento de la nota en los estudiantes y la oportunidad de conocer a fondo las intersubjetividades de las interacciones sociales como premisas.

2.2 Panorama general sobre la interevaluación

En este apartado precisa el origen de la interevaluación como competencia evaluativa y su campo de acción en el ámbito educativo ya que es una oportunidad desde la evaluación del aprendizaje de emancipar, empoderar y transformar al evaluado en Villada (1997), cuando se refiere al nuevo rol de evaluador a los estudiantes, pues se ofrece como un ejercicio evaluativo entre pares, que van por un mismo objetivo académico trabajando asociadamente, bajo la tutoría de un docente motivador y acompañante del proceso, es todo un reto formal y de valor significativo que se reconoce como una propuesta emergente, pues no abundan este tipo de experiencias científicas protagonizadas por esta competencia evaluativa y se trata entonces de sembrar, abrir

caminos y fronteras, dentro de las posibilidades que ofrece la educación actual en sus distintas modalidades en las que trabajar con otros se convierte también en una estrategia para afrontar la vida y sus retos.

Evaluar en Colombia según Cárdenas, (2021), ha sido siempre un tema de discusión en las comunidades educativas, pues él vincula la evaluación como un agente determinante en los procesos de calidad educativa y al ser integrada como política dentro de los Proyectos Educativos Institucionales y en particular el PEI de La Normal de Pereira, se ha convertido en un componente esencial para delimitar la aprobación o no de la gradualidad en el sistema educativo de cada país, bajo el decreto 1290 del MEN, en donde se ponderan los promedios numéricos y se delega a cada institución educativa en su PEI, a reglamentar la forma y el modelo de evaluación y promoción escolar, es la forma elegida para verificar si un estudiante ganó o aprobó un grado o por el contrario lo reprobó. Lo mismo sucede cuando OCDE, evalúa en las pruebas PISA a los jóvenes escolarizados de quince años de edad en sus países asociados por el mundo en tres componentes y en los que, en Latinoamérica salen mal librados de la lista optimista de los países con mejor educación cada año y Colombia es el miembro de la zona con los resultados más desfavorables.

OCDE con sus informes genera como consecuencia, resultados negativos en cada país y más cuando la opinión pública culpa injustamente a los maestros en mayor medida como los causantes del desastre y del ridículo internacional, “que dirán los vecinos”; según Días (2016), Pisa no representa los contextos propios de cada país y estandariza unas temáticas universales, algunas de ellas cuestionables, como los saberes matemáticos en el tema financiero; entonces la percepción sobre entidad en Colombia tiene detractores respecto a algunas de sus recomendaciones anuales, que a través del

Ministerio de Educacional Nacional (MEN), implementa políticas para ser atendidas respecto a la prueba; pero aún se presentan brechas muy acentuadas de diferencias entre la educación estatal o publica con la educación privada y estas a su vez entre la educación urbana con la rural, como lo describe Ocde en su informe en 2018.

Interevaluar nació en Sevilla – España de la mano de Silverio Barriga (1990), cuando quiso ser justo al permitir que sus practicantes que trabajaban en grupos, se evaluaran entre sí, ya que al maestro no estar presente y en todo momento del proceso llevado por sus estudiantes, se ingenió un formato, una rúbrica en la que entre ellos discutían los objetivos de la práctica y valoraran con justificaciones y nota numérica dichas prácticas, las validó posteriormente en la Universidad de Sevilla hacia 1992; años más tarde, en 1996, el también doctor colombiano Diego Villada Osorio, de pasantía de estudios en esta ciudad española, conoció de los avances en tal sentido de Barriga y en 1997, Osorio publica en Colombia su obra de evaluación integral en la que incluye por primera vez en este continente americano, el concepto de evaluación entre pares, llamado interevaluación; y este destacado docente asesor del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (ICFES), propone en 2002 la interevaluación como una competencia evaluativa.

El proyecto de grado titulado Significado de la interevaluación en la educación inclusiva en estudiantes de 10c escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, ha sido la prueba inicial del presente ente investigador por explorar bajo la luz de las ciencias interpretativas como la hermenéutica reflexiva en la que Paul Ricoeur y Paulo Freire, abordan las susceptibilidades, los diálogos entre líneas, los códigos lingüísticos y metalenguajes en el ámbito escolar y con la facultad de validar entrevistas encaminadas a explorar las precepciones de algunos estudiantes representativos de la muestra que

aportan respuestas a preguntas orientadoras sobre categorías como la Interevaluación y su significado y repercusiones sobre su uso en un contexto especial de escuela inclusiva, a través de un proyecto de investigación en 2017; en tal sentido y en dicho estudio se logra darle a través de dos momentos una significación a la interevaluación como una competencia evaluativa encaminada a valorar en entornos educativos el trabajo en las aulas orientados a ser desarrollados por colectivos o grupos de estudiantes.

Es entonces una experiencia inicial que genera desde el análisis actancial la posibilidad de evidenciar como actúa un grupo de estudiantes que estudian juntos y de forma reiterada sus trabajos en el aula, frente a otros grupos que no lo hacen de esa manera o de forma intencionada por parte del docente; los resultados del proyecto fueron fructíferos desde el reconocimiento de la interevaluación como una forma de evaluar el trabajo en grupo y la forma como incide positivamente en la reducción de indicadores negativos como la deserción escolar, la exclusión, el maltrato y la desaprobación académica, como fenómenos adversos al concepto de concebir una educación de calidad, como lo analizan Gómez y Perozo (2020), que plantea un panorama en sus estudios ajustados a las realidades; y reconociendo esas realidades, establecer interpretaciones como esta que propenden por generar propuestas de mejora desde el presente y hacia el futuro de los estudiantes e instituciones.

El significado de la interevaluación por Castaño, (2017), es el mayor insumo al presente estudio, que actúa también como antecedente reciente con el que se trazan objetivos relacionados pero distintos y que apuntan no solo a generar un camino científico a la categoría principal y con ello extender las conexiones con conceptos en educación muy valiosos como: inclusión, clima escolar en el aula, trabajo en grupo, por lo que el panorama que se ofrece al estudio es amplio y enriquecedor en la medida que es un

espectro por alimentar y experimentar amplio y oportuno la interevaluación en la investigación social en educación.

Es por eso y a manera de resumen, respecto al panorama general de la interevaluación determina la importancia de que se genere en cada escuela la sensación de justicia social, igualdad, educación inclusiva y lugares seguros para estudiar, como lo señala Unesco 2017 en sus objetivos y metas para el 2030 en países de Latinoamérica como Colombia, es lo que en temas de educación inclusiva se trabaja; es por eso por lo que esta investigación, desde la institución educativa propone el protagonismo de la interevaluación como una forma muy válida, potente, novedosa y actual de generar discusiones por los desempeños en el ser, hacer y saber de cada participante y de ellos en conjunto, reflejan como resultados unas valoraciones a partir de acuerdos, que es su razón de ser según Villada, (1997) y lo que busca evaluar en el aula mucho más allá, fortalecer lazos de justicia social y del empoderamiento total.

2.3 Educación Inclusiva

La educación inclusiva actúa en el presente estudio como categoría secundaria y en este espacio se propone integrarla pues la conexión que se establece desde la interevaluación es vista también desde las políticas educativas; educar en la inclusión Dakar (2000), no es un moda ni una corriente atada a la educación humanista del presente siglo, sino una demanda mundial por la equidad, el respeto y las diversas formas de aprender de los niños del mundo y los aparatos estatales educativos de las naciones del planeta deben ir en ese sentido si se desea promover los derechos humanos, las oportunidades de vida y las metas mundiales que organismos como la organización para la cooperación y el desarrollo económicos, OCDE, se ha propuesto para 2030 y en los que se han trazado planes y programas mundiales y locales que apunten no tanto a

responder a este acuerdo de naciones, sino por la consciente percepción que en especial el ideal de “educación para todos” sea mucho más que un slogan.

La educación inclusiva es una categoría en la investigación con muchos hilos y divisiones por su carácter transversal tanto en los currículos como en las políticas internacionales sugeridas a través de organismos como OCDE, el fondo de las naciones unidas para la infancia Unicef, La organización de naciones unidas ONU, el Banco Mundial BM que motivan a través de la financiación, cofinanciación o patrocinio de diferentes programas en las que educación tiene una mirada mucho más social, particularmente en la primera infancia, para lo cual los países de Iberoamérica han sido permeadas por los objetivos e intereses unidos a gobiernos unos más comprometidos que otros y con lo que programas como: de cero a siempre, pequeños sabios, madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF y de escuelas inclusivas como la Normal de Pereira, que no tiene requisitos para aceptar en matrícula a quien lo solicite.

A través del devenir histórico, es valioso señalar que se relata en los anaqueles de la historia, la referencia en medio de la naciente sociedad del conocimiento data en 1978 en Londres el famoso informe de Helen Mary Warnock, destacada filósofa e investigadora, al comité de educación del Reino Unido en el que se expresaba las inquietudes acerca de temas educativos, como: la oportunidad para que los infantes lleguen todos a la escuela, en igualdad de condiciones, también a los estudiantes con dificultades y necesidades para el aprendizaje, hace referencia igual a las necesidades especiales y en general una educación para todos en igualdad de condiciones y con el debido respeto para aquellos que se les dificulta estudiar al mismo ritmo que los demás; esas inquietudes que se desprendieron de dicho informe, generaron la curiosidad

investigativa de muchos especialistas en temas como pedagogos, neurólogos, psicólogos y sociólogos entre otros; esta gran apertura a la educación inclusiva.

Solo unos años después se fortaleció cuando más de 150 países en la población tailandesa de Jomtien entre el 5 y 9 de marzo de 1990, en donde 150 naciones, precisamente en el año internacional de la alfabetización. En esta fecha se celebró la Conferencia Mundial conocida como “Educación para todos”, con la intención de atacar los bajos índices de escolaridad y combatir la pobreza; todo ello desencadenó solo 4 años después en la ciudad española de Salamanca, fue invitación extendida por Unesco en la que se expresa la necesidad mundial de generar políticas y con ellas planes y programas que favorezcan la educación inclusiva; luego de otro tiempo no muy extenso una serie valiosa de investigadores y de naciones del mundo adoptaron estudios sobre si implementación y las formas en las que se generaron políticas locales y con ellas los planes, programas y proyectos en la educación estatal o pública en el caso colombiano de fomentar condiciones para que todos los estudiantes obtengan las mismas posibilidades para estudiar pero respetando sus barreras para el aprendizaje.

Respecto a Colombia, como nación en vía de desarrollo, no ha sido ajena a las tendencias mundiales en educación pero sus esfuerzos se reconocen como tardíos para equilibrar las desigualdades en educación; a través de la Ley Estatutaria 1618 de 2013, que tenía como objeto, garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad. Desde esa legislación surge en el departamento de Risaralda el plan decenal de la educación 2013 – 2023 en la cual se determina nombrar a la Escuela Normal el Jardín, como “escuela inclusiva”, como un centro educativo, dispuesto a recibir

y educar a todo tipo de población, sin requisitos mayores y admitiendo a cualquier infante, adolescente o adulto que desee adelantar estudios desde preescolar hasta el programa de formación de maestros normalistas.

Cuatro años más tarde desarrolla el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 en la que la Presidencia de la república de Colombia, basados en el artículo 189 de la Constitución Política, en el artículo 46 de la Ley 115 de 1994 y en el Estado Colombiano busca consolidar procesos, que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y brindar las garantías para su atención, escolarización y seguridad en los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas; solo que no todos esos establecimientos cuentan con infraestructura, logística colocada y personal docente idóneo para su atención; en la ciudad de Pereira la Normal Superior el Jardín es escuela inclusiva desde 2013 y atiende población con barreras para el aprendizaje; no solo como política estatal, sino como programa de mejoramiento educativo.

En primera instancia, citar y justificar el artículo titulado: Índice de inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, propuesto por Booth y Ainscow (2000), a partir de la Conferencia mundial en Dakar para el año 2000 que se presenta en este documento, puesto que es precisamente una proclamación en la educación inclusiva la particular atención de las poblaciones mundiales que están en los sistemas educativos, respecto a las barreras para el aprendizaje que es precisamente el término técnico vigente por el Ministerio de Educación de Colombia, con el cual se adelantan las políticas de atención y la base legal para establecer por ejemplo, instituciones públicas para la atención de esta población diversa.

En este caso, la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, ubicada en la capital, la ciudad de Pereira y que a través de la ordenanza 03 de 2013 fue declarada

escuela inclusiva para el departamento, lo que le permite administrarse en dos sentidos; primero y sobre todo atender la población con barreras en el sistema educativo sin exigir ningún requisito para la matrícula y también educar a los maestros normalistas de la región, puesto que es el único centro de capacitación pedagógico de la zona para promover la educación a los Normalistas que atienden a la primera infancia; cuando los autores Booth y Ainscow (2002), definen a las Barreras para el aprendizaje y la participación, como: “cuando la condición personal o cultural del estudiante plantea un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los que el Currículo promedio resulta desfasado o insuficiente”; y sobre esta premisa, gira las políticas, planes, programas y proyectos, hoy, en este país.

Imprescindible destacar también resaltar que el censo que ofrece el SIMAT (Sistema Integral de Matrícula), que es una plataforma de carácter oficial y nacional, esta desactualizada particularmente en el concepto que involucra los diagnósticos, particularmente porque los acudientes no lo reportan, porque algunos de ellos son muy antiguos, porque la institución educativa no cuenta con las baterías o porque las Empresas Prestadoras de Salud no portan tratamientos o certificaciones; esas variables justifican lo imprecisa de la plataforma señalada; teniendo en cuenta que para las barreras para el aprendizaje como lo son para estudiantes con algunas condiciones físicas, neurológicas y psicológicas; en este sentido se pretende aclarar estas problemáticas y sacar adelante el objetivo de la presente investigación.

Ya un tercer artículo referido a la educación inclusiva colombiana desde una perspectiva investigativa de pruebas estandarizadas aporta significativamente el acercamiento y conocimiento de la pertinencia o no de la prueba con las analizadas por las investigadoras oriundas de la costa norte de este país, sugieren Sayas, Mejía y Ruiz

(2017) al respecto que en su artículo titulado: Análisis de la Evaluación Estandarizada en Colombia desde el enfoque de Educación Inclusiva; en el cual aporta juicios técnicos a un secreto a voces en la docencia colombiana que es que las pruebas de estado oficial SABER 11, no han contemplado nunca la diversidad, las barreras de aprendizaje, ni las distintas regiones de un país en desarrollo y con unas problemáticas sociales que generan desigualdad inclusive entre la educación público y privada.

Referirse también a la oportunidad de ingreso a la educación superior de los jóvenes es muy compleja porque la tasa de deserción en 2018 es de 3,2 % según cifras del DANE, Departamento Nacional de Estadísticas en Colombia, en su boletín técnico y en el que se registra que en las 32 universidades y quedan miles de jóvenes cada año a la deriva, muchos de ellos excluidos por una prueba estandarizada que no evalúa la realidad y aún más grave, con una tendencia a crecer y el estado solo se ha fijado en becar estudiantes de estratos 1 y 2 pero eso no es una solución de fondo. Mientras en Chile se está luchando por una educación superior gratuita (Vivaldi, 2015), en Colombia hay conformidad por migajas y desde la reflexión crítica debe avanzarse en este sentido, por eso para generar escuelas inclusivas en las que se respete y valore los derechos humanos y las diferencias; es por eso por lo que ellas concluyen no está muy claro si importa llegar a un acuerdo, o no, en torno a cómo llamar a esta ambición y a los desafíos que conlleva (aunque sabemos que las palabras no son neutras y tienen relevancia); sea equidad, inclusión o justicia social.

También y respecto al rol del docente en el aula es importante también destacar que lo que debería estar claro para todo el mundo es que todos los niños lo que quieren experimentar es un sentido positivo de pertenencia, de identidad, de seguridad, de aprendizaje y de contribución a la sociedad (Simón et al., 2019). “Cada alumno y alumna

importa y cada alumno y alumna importa por igual”. Unesco en 2017 en sus objetivos de desarrollo sostenible, en particular el número 4, sobre educación de calidad, respecto a las particularidades importantes en el aula, pues él estudiante es parte del mundo y está vivo en el aula, pero que también el estado debe garantizar ese servicio público; este es entonces el vínculo de la educación virtual como política educativa bajo la reglamentación del MEN en Colombia y que determina la educación para todos con calidad y sin requisitos para acceder a la educación pública en un escenario como La Normal de Pereira.

Es entonces el panorama general de la interevaluación en el escenario de la investigación social en educación, próspero y con un futuro por abordar y nutrir de experiencias y estudios a partir de lo propuesto por distintos expertos en 3 décadas y que determina su objeto de estudio históricamente, primero con el nacimiento de la competencia evaluativa, sus diversas interpretaciones, la necesidad de aclarar su campo de acción, su significación y ahora la interpretación en un escenario donde se forman maestros normalistas; desde esta perspectiva y los planteamientos expuestos en este apartado se busca abonar el terreno de la tesis y de futuros estudios.

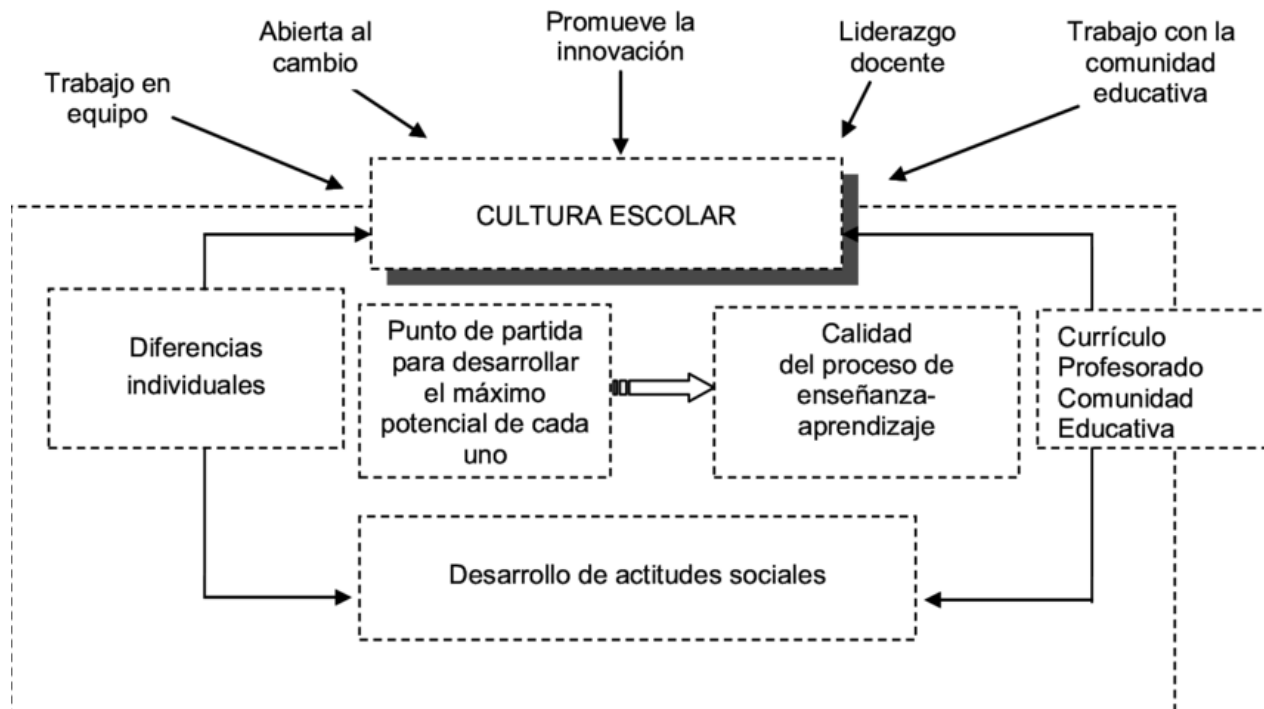
2.3.1 Escuela Inclusiva.

En el presente apartado se expone la incidencia de la educación inclusiva, donde se materializan las políticas públicas en inclusión que van más allá de los requisitos de ingreso y matrícula, como el de los ajustes a los currículos educativos; es por eso que se hace tan importante referir la escuela inclusiva en el abordaje a la educación actual en la que se hace necesario los procesos enseñanza – aprendizaje conectados a las realidades individuales de cada estudiante, desde lo social, médico, psicológico y cultural

en la que los modelos, métodos, didácticas y misiones institucionales, deben apuntar a la respuesta efectiva desde cada escuela, a las múltiples demandas que en las aulas se vive; pero no es lo mismo hacer referencia a la escuela inclusiva como derecho en Ainscow (2005), que requiere ser mejor entendida como actor del proceso educativo, no solo como un tema de investigación, sino como un escenario que no solo debe responder a una designación de corte político, sino a un lugar que debe garantizar una educación para todos en igualdad de condiciones.

La escuela inclusiva es entendida como un sitio seguro y amplio para que los estudiantes vivan por horas una realidad distinta en muchos casos de lo que viven algunos de los estudiantes, en sus entornos, barrios, zonas rurales y hogares; es entonces un establecimiento designado por una política educativa, en la que se ofrece un servicio educativo público, en el que no existen requisitos, pruebas estandarizadas, rangos de edad o de estrato socio-económico; solo simplemente traer un certificado en el que se garantice por otra institución educativa avalada por el MEN, el último año aprobado cursado y en el caso colombiano, incluso también aplica con la llegada de migrantes venezolanos desde 2018 en gran cantidad, a sus hijos y familiares en edad de escolarización desde la educación infantil hasta la media en secundaria.

Figura 1. *Escuela Inclusiva y cultura escolar*



Fuente: Sánchez-Teruel UCO (2017)

Sánchez, de la Universidad de Córdoba en España, expresa en la figura 1, la conexión entre la escuela inclusiva con la cultura escolar donde se establece una estructura en la que se relacionan algunos de sus elementos tales como: trabajo en equipo, liderazgo docente frente al desarrollo de actitudes sociales, que son del interés del estudio en el que se genera un acercamiento a lo que una escuela inclusiva debe ser, se ubica la escuela como el actor principal a la que se le otorga una personería jurídica especial en la administración escolar por parte del estado, en donde al interior, coactúan una serie de participantes tales como: la comunidad educativa, su relación con el contexto, la calidad educativa, el respeto por el otro, el trabajo en equipo, la pertinencia y competencias del personal docente, todo mediado por la cultura, con lo que se destacan dichas interacciones y en especial del que el centro educativo en sí mismo no es escuela

inclusiva porque lo diga un documento legal, sino porque dentro, cada estudiante se siente partícipe por que se le considera único, especial y útil.

Cabe recordar que la escuela inclusiva en los años noventa, es el desarrollo y avance como escenario de la educación especial en donde históricamente se sustentaba que los niños con barreras o necesidades educativas especiales, se educaban en centros especializados; pero expertos neurólogos en educación particularmente americanos y españoles en estudios e investigaciones para Unicef en las que por ejemplo Grau Rubio (1998), investigadora refiere que: “La escuela inclusiva propone un currículo que contemple y la respete la diversidad de los alumnos, dentro de un contexto en el que se resalta el papel de la cooperación, la innovación y la investigación” (p. 4); la mirada es holística y no hace distinguos, pues todos caben en una misma escuela o centro educativo, porque lo contrario sería segregar, excluir, diferenciar y el remedio sería peor que la enfermedad.

Reforzando este concepto Ainscow (2005) conviene que las escuelas eficaces son aquellas que influyen directamente en el devenir del estudiante con sus actuaciones académicas, personales y convivenciales y que en futuro en espacio socio-culturales y laborales se adapten y contribuyan desde su proyecto de vida, al desarrollo de su comunidad; es así que en su documento Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas, Mel expresa un pensamiento crítico social más amplio en el que el amor, es el eje central en el que la comunidad del centro educativo se mueve en favor de una educación que le ofrezca el mismo status a cada estudiante y reconoce que el estado debe proveer ajustes estructurales de ingeniería civil a las instalaciones, también elementos tecnológicos desarrollados en favor de aquellos jóvenes que tienen diagnósticos médicos especializados relacionados con su visión, audición, habla, físicos,

psicológicos y de cognición que debe apropiarse a comunidades de escasos recursos económicos que coadyuven a los procesos social y académico en las aulas.

En el caso colombiano ya son 18 años en que el MEN a través de la resolución 2565 de 2003 permitió que todo estudiante que en esa época era reconocido a través de diagnósticos referidos como necesidades educativas especiales, se pudiera matricular e incluir en los procesos de educación formal, en algunas instituciones educativas públicas propias del estado, circular ministerial apoyada en los lineamientos curriculares contemplados desde la recomendación dada en el parámetro UNICEF de educación para todos, y así fue como se pudo postular 78 entidades territoriales a través para su atención y que para el Censo Nacional de 2005, dados por el Departamento Nacional de Estadística DANE, reporta 392.084 menores de 18 años con discapacidad, de los cuales 270.593 asisten a la escuela y 119,831 no lo hacen; una de las principales razones para que se le diera una respuesta a esta problemática desde lo político; pero para lo cual, las instituciones educativas públicas del país aún no estaban preparadas en ningún sentido.

Esa implementación de la resolución 2565, realmente según OCDE ha sido compleja desarrollar en este país, pues si solo en el aspecto legal se aborda una comparación desde el campo normativo, para una evaluación objetiva, es necesario referir la ley 1421 de 2017 en la que el estado colombiano a través del MEN, apenas viene a reglamentar la educación inclusiva de manera tardía, son 10 años después, para atender una necesidad de muchos jóvenes y comunidades educativas que de manera particular, empírica y altruista de algunos centros educativos, que han ido a la par a lo que la ciencia y la investigación nacional y extranjera han referido los abordajes, procesos y tratamientos; es una realidad, no es simplemente una anécdota, pues una cosa es la ley y otra la aplicación real.

A nivel local y en la Normal Superior de Pereira, la historia como escuela inclusiva, nace como lo indica el informe titulado: “Plan Territorial de Formación Docente Risaralda 2012 – 2016”, documento que actúa como evidencia y testimonio legal de la asignación de esta institución educativa, por la gobernación del departamento, a través de una ordenanza aprobada por la Asamblea de Risaralda, como un estamento habilitado para admitir en sus ciclos de preescolar, primaria, secundaria y el programa de formación complementaria de los normalistas superiores, en las que el único de acceso para la matrícula en el sistema integral de matrícula Simat, es el certificado de estudios de cualquier institución educativa adscrita al MEN, incluso para estudiantes con barreras o necesidades educativas especiales, no necesita siquiera un diagnóstico médico-científico del diagnóstico, en los casos en que los bajos recursos de las familias de los estudiantes, no hayan podido acceder a un tratamiento, o por desconocimiento, o por falta de afiliación a una empresa prestadora de servicios de salud EPS; con lo que no habría ninguna limitante para que accediera a cupos para estudiar en la Normal el Jardín de Pereira.

Volviendo al documento que refleja la Política Educativa Departamental, tiene como propósito primordial desarrollar un sistema educativo incluyente, en procura de la calidad educativa, la cobertura y una educación para todos; amparado en el decreto 616 del 03 de julio de 2012; analizando los principios filosóficos del documento se aborda el servicio educativo como prioritario en sus 14 municipalidades, y en cuanto a lo social se hace particularmente el reconocimiento a la categoría de inclusión, como la oportunidad de escolarizar a todos los niños y jóvenes sin distinciones, para lo cual se identifican unos establecimientos educativos que por su infraestructura, cobertura, ubicación y currículo, son definidos como escuelas inclusivas entre ellas la Normal el Jardín de Risaralda, ubicada en el barrio el Jardín de la capital Pereira y que cuenta con dos sedes vecinas;

una para la atención de preescolar y primaria en jornadas mañana y tarde y la sede principal que asume la jornada única para secundaria y su programa de formación de maestros, a partir de 2013.

Actualmente rige la Resolución No. 1077 del 30 de enero de 2019 emanada por el Ministerio de Educación Nacional MEN, mediante la cual se concede la renovación de la acreditación de calidad de la Escuela Normal Superior por el término de 8 años, es decir hasta el 29 de enero de 2027, por la cual se extiende la vida misional de este centro de formación de maestros como una escuela inclusiva de la región, con lo cual se define el papel protagónico del centro educativo elegido por el investigador, en el que se traza el camino legal por el cual la Normal el Jardín se convirtió en escuela inclusiva, lo que apoya el concepto del tipo de caracterización de la población tan heterogénea, disímil y compleja que estudia allí y objeto de estudio con la que se observa el comportamiento de la interevaluación como competencia evaluativa y que se busca establecer una propuesta para implementarla en la institución.

A manera de colofón de este apartado es entonces que la escuela inclusiva como derecho y como escenario del aprendizaje, dialoga ampliamente desde la educación inclusiva con la interevaluación en la medida que la comunidad educativa que asiste a escuelas públicas como La Normal de Pereira, cuenta con una población caracterizada tanto en estratos socio-económicos más bajos, como la de un censo de estudiantes con barreras para el aprendizaje que convierte el centro educativo como un lugar propicio para analizar las concepciones y percepciones de algunos representantes respecto al valor que para ellos tiene la institución educativa y la forma como asumen la interevaluación como competencia evaluativa de procesos de aprendizajes grupales en el aula.

2.4 Un acercamiento a los estudios sobre interevaluación

A continuación se determina en este apartado destacar registros escritos en los que se condensan una serie de investigaciones, que se han generado alrededor de la evaluación y en particular de la interevaluación comenzando con relacionar la acción de evaluar como recíproca desde los orígenes con la educación tradicional instruccional en Pérez (1993), desde Asia y Europa, en la que destacadas civilizaciones se preocuparon por capacitar a sus héroes y líderes, un ejemplo es Grecia, y en el tiempo a España que en la colonización de Latinoamérica es un referente histórico, desde el cual se hereda el concepto y la importancia de educar y con ello de evaluar, valorar, calificar, certificar, aprobar y promover acciones conectadas a ese proceso hasta la contemporaneidad y en el caso colombiano a través del decreto 1209 del 2002 proferido por el MEN, para las instituciones públicas y privadas en educación a todo nivel.

Se ha hecho históricamente visible en los procesos de enseñanza-aprendizaje la necesidad de corroborar con valoraciones, los desempeños de los que en sistemas formales e informales en educación, a través de conocedores, expertos, sabios, instructores o profesores que avalen esos logros de aprendizaje a través de calificaciones para instituciones políticamente asociadas a la administración educativa, como lo propone Tyler (1972), con lo cual, al ser avalados o evaluados favorablemente a los alumnos, se procede a reconocer como nuevos replicadores de conocimientos, procedimientos o habilidades, que nutren la fuerza laboral de las distintas regiones, naciones y civilizaciones del mundo; con ello se evidencia que hasta la fecha, la evaluación tradicional conocida como heteroevaluación ha perdurado en el tiempo, en los llamados modelos tradicionales en educación, que privilegia la autoridad y experticia de

los docentes a través de un poder hegemónico y que hoy se analiza distinto, al reconocer que existe distintas formas de evaluar en función del sujeto a valorar, en pleno siglo XXI.

Ahora bien, importante definir el concepto de competencia en el ámbito de la evaluación, asumida por el instituto colombiano para el fomento de la educación superior, Icfes en Colombia y en concordancia con el MEN, a lo que se define como: “Capacidad en acción demostrada con suficiencia” (Villada, 2006 p. 87), quien como asesor y en sus aportes como referente teórico de la evaluación en Iberoamérica, refleja la naturaleza del aprendizaje, visto como un proceso de vida y en el que se combinan múltiples factores que inclusive el mismo sistema educativo no es capaz de visibilizar de inmediato; los aprendizajes significativos que propone Ausubel (1963), como aquel aprendizaje se vive en entornos reales y perdura para toda la vida, se aleja de recordaciones memorísticas de la información académica y lleva tanto al docente como al estudiante a verse reflejado en el entorno de ese aprendizaje.

Evaluar el aprendizaje por competencias es un camino que surge como política educativa en 1994 a través de la ley general de educación y su decreto 1860 y posteriormente a ellas, los decretos 230 y 3055 de 2002 en la que se dispone de la permisividad o autonomía de cada centro escolar a través del proyecto educativo institucional PEI, que permite orientar la misión y visión institucional de acuerdo a las realidades y entornos, con la libertad de elegir modelos pedagógicos, evaluativos e intencionalidades en su formación, para lo cual respecto a evaluación se dispone: “como un proceso permanente que incluye instancias de planeación, ejecución, análisis y seguimiento institucional, y como un medio para comprender y promover el aprendizaje en el aula e identificar cómo aprende cada estudiante”. Colombia Aprende, publicación Altablero No 44, marzo de 2008, MEN.

Es el momento entonces de acercar la evaluación a los procesos académicos de las escuelas, determinando la tipología y la función que cumple dentro de los aprendizajes de los estudiantes en las aulas y mediados por los docentes que se entretajan en las interacciones de los actores y sus efectos sobre los otros a mediano y largo plazo, “los tipos de evaluación por el momento en que se introducen en un determinado episodio, proceso o ciclo educativo. Estas tres clases de evaluación son las llamadas: diagnóstica, formativa y sumativa” Díaz y Barriga (2002, p. 3); para lo cual se sintetiza en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Tipos de evaluación

	Antes (Pre)	Durante (En)	Después (Post)
Tipos de Evaluación	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
	Pronóstica	Progresiva	Terminal
	Predictiva		
Función	Orientar	Regular	Verificar
	Adaptar	Facilitar	Certificar
			Acreditar
Focalizada en	El evaluado	Los procesos	los productos

Fuente: (Santiago, 2012, p.1)

Es importante destacar que dicha tipología expuesta en la tabla 1, permite romper con esquemas predecesores respecto al concepto formal de evaluación tradicional y se conecta con el presente de la categoría que particularmente reconoce 3 momentos en particular: el primero señala la intención predictiva a través del reconocimiento de los conocimientos y saberes de los estudiantes, luego durante el acto educativo en la gradualidad como proceso educativo; como también el momento posterior, que determina

conocimientos base para seguir aprendiendo y la aplicabilidad al entorno real; como también el autor simboliza entonces las variables que permite evaluar pensados en los tipos, funciones o agentes.

Figura 2. *Dimensiones Evaluativas*



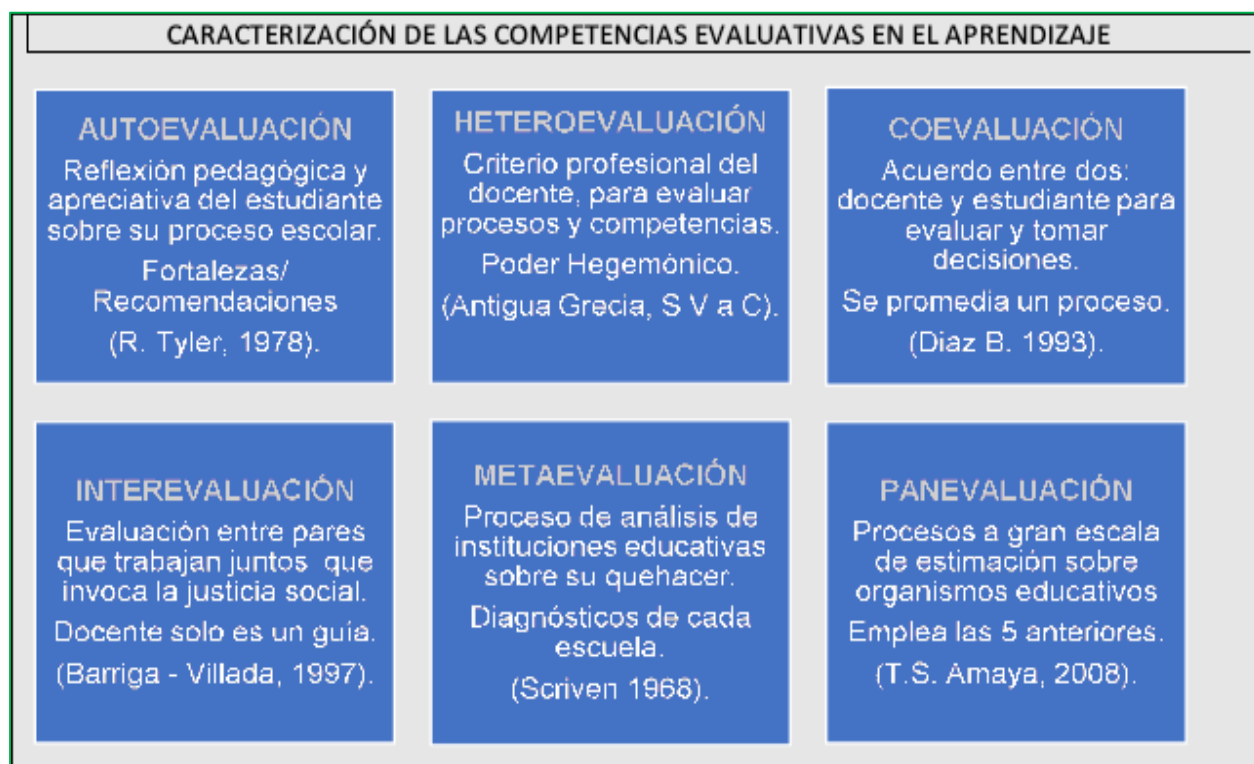
Fuente: Villada. (2010). Evaluación integral por competencias, Editorial Tizan.

La evaluación por competencias en Colombia, establecida a través de 3 componentes que se conectan y se interrelacionan, iniciando por la capacidad de conocimientos de los conocedores, en este caso las fuentes de información y el juicio de expertos que se amparan en unos indicadores de desempeño que se reflejan en el ser, hacer y saber a través de las dimensiones del ser humano. El segundo componente ubica los desempeños que se conectan con los indicadores, pero a su vez sugiere los eventos reales o figurados del proceso docente y definidos a través de lo que el MEN define como

estándares de competencia, los individuales, los académicos y los sociales, puesto que la educación es un acto social en concordancia con los saberes y el contexto. Por último, en esta estructura se señalan los agentes o participantes de la evaluación por competencias y que en sus dinámicas e interacciones determinan algo muy importante en la evaluación y es que se centra en el sujeto o educando del proceso, otorgando un rol principal y una característica humana a la evaluación, alejada de la evaluación tradicional que privilegia los saberes.

Y este es el punto más destacado de la estructura y que conecta con la investigación y es el referente a los actores en el proceso enseñanza – aprendizaje, la forma como interactúan, el rol protagónico de cada estudiante en la evaluación por competencias, en donde la participación es amplia por parte de docentes, estudiantes, comunidad educativa y entorno; para lo cual se extienden unas dimensiones al momento de evaluar que han ido mutando, ampliando y perfeccionando a medida que los nuevos modelos pedagógicos y otros actores se conectan con la evaluación del aprendizaje a partir de los aportes que la tecnología, la cultura, la globalización, los entornos de aprendizaje y en especial las problemáticas sociales que entran a cada escuela de la mano con los estudiantes que lo expresan con sus metalenguajes, intersubjetividades, actuaciones y desempeños a cada centro educativo; a continuación se establecen vínculos y diferencias entre las distintas competencias evaluativas como se muestra en la figura 3.

Figura 3. Las Competencias Evaluativas



Fuente: elaboración propia a partir de Villada (2010).

Respecto a cada competencia evaluativa es determinante caracterizarla, particularmente con la confusión conceptual que existe desde el objeto, los agentes y funciones involucradas en el ámbito de la evaluación del aprendizaje y en donde escasean estas claridades y por desconocimiento son mal empleadas las caracterizaciones de cada competencia evaluativa en diferentes intervenciones e investigaciones; es entonces el momento para definirlas y ubicarlas en el contexto educativo de una manera clara y conveniente.

Heteroevaluación: la forma de valorar los aprendizajes más tradicionales en la que el sistema educativo, delega y confía en la experticia del maestro quien determina en la evaluación si el estudiante es promovido o no en el alcance de un logro, un objetivo, un estándar o una competencia de acuerdo con la intencionalidad del aprendizaje. Data

en Occidente, desde la Grecia Antigua con la filosofía socrática y la forma en que, en esa época con métodos como la mayéutica y la pedagogía del diálogo, incorporó las formas de educación desde la primaria con la gramática y más adelante con la enseñanza de ciudadanía, estado, la razón humana y los géneros literarios; estos avances eran posibles con el aval de los maestros que determinaban o corroboraban la aprehensión de los conocimientos a través de pruebas escritas y orales, memoria y demostraciones, siendo entonces la heteroevaluación la competencia evaluativa que posee el docente para dictaminar sin un estudiante aprobó un reto académico.

Autoevaluación: es precisamente Ralph Tyler desde la década de los años 40, postuló a la sociedad del conocimiento y a la educación en pleno, otras posibilidades centradas en la evaluación pensando en los actores directos en este caso, los estudiantes y a través del desarrollo del pensamiento crítico, confiar en el criterio de cada niño o joven a asumir a través de un relato, preferiblemente en un formato, redactar las fortalezas y recomendaciones sobre su proceso ya sea de tarea o de desempeño gradual por tiempo, respecto a su desempeño y en donde la valoración numérica o por calificación, no procede en el resultado final, pero que el docente debe conocer y tener en cuenta al momento de cerrar los resultados individuales; por lo cual la autoevaluación es una competencia evaluativa en la que prima el juicio crítico de cada estudiante para valorar sus esfuerzos académicas a través de la redacción de un texto corto en el que se expresan los alcances y las oportunidades de mejora de ese proceso académico.

Coevaluación: como su nombre lo indica co, significa entre dos, en compañía de, con otro, entre nosotros y aquí ya hay una divergencia en la interpretación heurística que muchos equivocadamente le asignan a esta forma de evaluar, pues la maestra Frida Diaz Barriga en 1993, inspirada en los conceptos al respecto dados por

Tyler, ha sabido postular la coevaluación como un acuerdo de dos actores, en donde uno de ellos es el docente, para promediar una nota evaluativa de acuerdo a ese diálogo que se genera entre las partes, con lo que se privilegia el pensamiento de ambos en el proceso y el resultado conviene a ambos y se registra en un formato sencillo; es entonces la coevaluación una competencia evaluativa en la que se establece un acuerdo justo entre docente y estudiante a través de una nota como resultado del desempeño académico de un estudiante en un reto o proceso académico.

Interevaluación: es una forma de evaluar que privilegia el trabajo en grupo, en equipo o colaborativo donde intervienen 3 o más participantes, potencia las habilidades sociales para la vida laboral y académica superior y que enseña a convivir y entender a los otros así piensen y actúen diferente. La clave es desarrollar unidades y secuencias didácticas, donde se realice una planeación que incluya la interevaluación, que se realiza en un formato o rejilla con la oportunidad de saber del desempeño académico a través de notas numéricas y de conceptos dados por sus compañeros de grupo que permite saber detalles respecto al proceso de la tarea, por ello, desde Barriga y Villada en (Castaño 2017), definen la interevaluación como la competencia evaluativa, que socialmente expresa de evaluación entre pares de estudiantes que trabajan en grupo, sin que medie el docente en el que se empodere a los participantes con la nota, como un acto de confianza en ellos y en la justicia social, siendo ellos objeto protagónico del proceso; todo ello a través de una rúbrica.

Metaevaluación: puesto de moda a través de los procesos de valoración que entes externos como OCDE y el BM en 1996, implementaron a nivel mundial y recogido de los estudios propuestos por Scriven en 1968, quien lo pensó para ser llevados a los campos de la política educativa y comercial; los postulados relacionados con valorar,

estimar, calcular y calificar los procesos dados al interior no solo del sector productivo, sino del análisis de los resultados de los estudios institucionales en entidades educativas que a propósito en Colombia se determina en la guía 31 en los decretos 3782 y 1278 de 2002 en el que se reglamente la evaluación institucional anual de cada institución educativa en la que se evalúan las gestiones directiva, académica, administrativa, y comunitaria; actividad que se realiza por colectivos anualmente; es entonces la metaevaluación la competencia evaluativa que estudia y valora las realidades del entorno de la escuela a través de las gestiones estructurales de la institución educativa y en la que se validan los proceso anualmente, generando finalmente un informe que genera recomendaciones y oportunidades de mejora según el caso.

Panevaluación: es la evaluación del sector educativa en su expresión más macro, en el que no solo se involucran las 5 competencias evaluativas anteriores, sino otras variables sociales, culturales, económicas que afectan la valoración ya sea regional, nacional o internacional; entidades como el MEN en Colombia y otras entidades internacionales que le apuntan al tema de evaluación de variables en educación a alto nivel como Unicef, ONU, OCDE entre otras, a través del análisis de pruebas estandarizadas como PISA y Saber, permiten informes a gran escala, tomados como referentes informativos para cada nación, estableciendo ranking y arrojando necesidades y problemáticas por abordar, la Panevaluación es una competencia evaluativa que involucra a las instituciones educativas, sus comunidades, su ubicación y sus resultados académicos para generar diagnósticos útiles para mejorar la calidad educativa, más allá de la comparación de cifras, generando análisis que redunden en el progreso y en la lucha por la desigualdad a todo nivel.

Volviendo entonces a contextualizar la interevaluación e invocando sensatez

científica, se debe aceptar y reconocer que es un concepto o categoría investigativa poco explorada, entonces escasean los estudios que la relacionan con el ámbito de la educación social; es por eso que el presente documento evidencia una búsqueda con pocos resultados respecto a literatura científica en la que se evidencie la conexión entre la categoría independiente como lo es la interevaluación y sus respectivas combinaciones delimitadas en el objetivo general, como lo son: el trabajo en grupo, el clima en el aula y el maltrato escolar y mediado por la evaluación y la educación inclusiva, que aporte al marco histórico, referencias válidas y proactivas que le den fortaleza a la investigación en camino y se establezcan bases al marco de referencia con lo que se dan soporte a la ruta metodológico y afiance los postulados que sobre interevaluación existe dentro del ámbito de la educación inclusiva.

La interevaluación nació en España, iniciando la década de los años noventa de la mano del doctor en psicología, Silverio Barriga Jiménez y en su trabajo como docente en la Universidad de Sevilla y en su labor clínica de sus estudiantes practicantes del servicio de urgencias del hospital local, le correspondía evaluar sus desempeños y se empoderó de una competencia evaluativa, en la que ellos se evaluaran entre sí, a través de un formato y rúbrica, bajo el precepto de que nadie sabe más respecto al valor del trabajo académico que sus propios estudiantes y con ello consolidó a nivel académico en ámbitos de la educación superior y siguió desarrollando esta categoría, apartándose del concepto de coevaluación que cabe la pena aclarar que es la evaluación que surge de la puesta en común entre un docente y un estudiante; en cambio la interevaluación el rol del docente es acompañamiento del proceso educativo y son los estudiantes los que gestionan, interaccionan y definen la nota, al finalizar un proceso educativo, académico, práctico y formativo; desde la confianza del maestro.

Todo comienza cuando en 1996, el doctor Diego Villada Osorio; viajó y estudió en Sevilla España, donde coincidió con Barriga, en la misma Universidad y del que conoció de su innovadora propuesta evaluativa, para el trabajo en grupo y que denominó interevaluación; ya con su regreso a Colombia, a la Universidad de Caldas, como profesor titular; sus estudios le dan autoridad y quien es Licenciado en educación biología y química, es psicólogo de la Universidad de Manizales, Colombia; también es Magíster en Desarrollo Social y Educativo del CINDE; Doctor en Ciencias de la Educación, énfasis Evaluación y currículo en la Universidad del Cauca Popayán, Colombia y sus áreas han sido cerebro, neurofisiología y comportamiento; determina un currículo importante de publicaciones ante el ministerio de las Ciencias y la Tecnología de Colombia, como autor y maestro investigador, reconocido en Iberoamérica por sus diversos aportes.

En su obra: Evaluación integral de los procesos educativos, Villada (1997), en la que plantea la interevaluación como una nueva competencia docente para evaluar procesos educativos en el aula entre pares y como asesor del MEN, inicia su proceso de pedagogía y masificación del concepto en la educación colombiana y anexada al decreto 230 de 2002, así se hizo oficial esta nueva categoría evaluativa en Colombia, que se revalidó bajo el sistema institucional de evaluación de estudiantes SIEE, bajo el decreto 1290 de 2009. La realidad es que, a pesar de las políticas, decretos e instrucciones dadas en esos años sucesivos, los avances por difundir, hacer pedagogía y masificar el concepto de interevaluación, son muy escasos, son más bien usos particulares de algunos docentes en escuelas y colegios de Colombia, más a título personal que política evaluativa.

Ese fue el caso de este investigador que encontró con la importancia de la interevaluación como competencia evaluativa, en el seminario de evaluación del

aprendizaje del segundo semestre de la maestría en educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira, dictado por el doctor Diego Villada Osorio, un experto en el tema de evaluación integral en Colombia, quien aclaró los usos de la forma de evaluar y convertirlos en competencias evaluativas. Todo esto coincide con el año que se inició como docente de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda en 2013, un lugar nuevo, con muchos retos docentes y con algunas problemáticas serías de carácter social del entorno, entre estudiantes en el aula y por las dinámicas contextuales para el aprendizaje; es cuando nace la intención de estudiar a fondo la interevaluación porque se entendió que es una categoría evaluativa que va más allá de la evaluación de un proceso; es la nota por la justicia, la igualdad, el respeto y la oportunidad de reivindicar al trabajo en grupo, el empoderamiento y altos niveles de confianza con los estudiantes, que son el objeto educativo por naturaleza.

Por último, se evidencia en los buscadores de literatura científica en estos últimos 4 años, la tendencia de los anteriores, es decir, ver el rol secundario de la interevaluación; tal es el caso de Fernández (2017), quien en un estudio de la Universidad Central de Caracas, aborda formas de evaluar emergentes o híbridas y señala la interevaluación como una forma posible pero si describir su metodología y aplicabilidad; y el otro estudio es peruano en el que se decide valorar a manera de interevaluación el currículo de educación física por parte de los docentes el área de aprendizaje, estudio realizado por Hall y Ochoa (2020); ambos estudios le dan un rol secundario a la competencia evaluativa mientras que este estudio le otorgar el rol principal, visibilizar su significado y difundir su comportamiento y generar una discusión pedagógica para implementarla primero en la Escuela Normal de Pereira, formadora de los maestros normalistas del eje cafetero.

2.4.1 El trabajo en grupo.

Desde la interevaluación como competencia evaluativa cuyo campo de acción es la evaluación de grupos de trabajo en el aula y que para su concepción es importante destacar que, desde tiempos remotos, la instrucción de seres humanos ha sido preocupación histórica en post del desarrollo de las civilizaciones y culturas del mundo, como respuesta a los retos que la vida misma ofrece en distintas etapas de la humanidad. Siempre ha sido imperativo trabajar con otros en procura de objetivos, esto traducido a la educación contemporánea va más allá de una estrategia didáctica y se convierte en una necesidad de que en la escuela se preparen a los futura fuerza laboral, sin esperar a que la Universidad los certifique, pues se considera que se pierden años muy determinantes en la formación de los jóvenes para el trabajo y la interacción social que se deriva de las realidades; con ello es evidente replantear currículo y modalidades educativos en la educación media a todo nivel.

Importante entonces reconocer que respecto al trabajo asociado en el aula y premeditado por el docente como estrategia metodológica para fortalecer los aprendizajes, existe muy buena información científica documentada en la que ven este tipo de estrategia, una muy buena oportunidad para observar fenómenos socio-educativos de manera sistemática y continua y con ello generar desde los diagnósticos contenidos en esas interacciones, resultados que alimentan el conocimiento profundo a través de las posibilidades que ofrece la investigación, sea cuantitativa, mixta o en el caso de este ejercicio que es cualitativo, buscando validar e interpretar las experiencia dirigidas a grupos; para lo cual es preciso diferenciar las distintas intencionalidades de las tareas propuestas a grupos de participantes en el aula, en la siguiente gráfica.

Figura 4. Estrategias grupales en el aula



Fuente: elaboración propia considerada desde el juego de roles Martín (1992).

Sin afirmar que son las únicas formas de propuesta para establecer actividades donde se involucre un conglomerado de estudiantes, estas cuatro opciones son de las más conocidas y empleadas tanto en el ámbito de la educación presencial como de la educación virtual y es primordial definir su importancia y el campo de acción desde la gestión de los participantes en favor de la propuesta pedagógica y académica que cada docente planea para la construcción de saberes colectivos; todas ellas muy útiles como propuestas didácticas en las aulas y como protagonistas los colectivos; a continuación se abordarán las más usuales.

Trabajo en Grupo.

Como una estrategia intencionada en la que el docente propone un líder que genere ascendencia entre sus compañeros de curso, en la que asume un rol de liderazgo

para gestionar los distintos retos de la tarea; Bordón Madrid (2001), expone las cualidades del docente para conocer el curso en pleno y las características de sus individualidades y reafirma el valor de un líder que arrastre las energías y habilidades de sus pares con lo que se busca consolidar entre todos un reto académico y sin duda en el rol de líder recae mucho el éxito del proyecto, pues con él se personifica el espíritu del trabajo y la posibilidad de dar cuenta del producto y de los desempeños individuales; por ello el trabajo en grupo tiene futuro en las aulas y en especial en las habilidades sociales de los docentes al reconocer en los estudiantes potenciales líderes que jalonen a sus compañeros al alcance de objetivos académicos y personales en la escuela.

Trabajo Cooperativo.

A partir por lo propuesto por Ovejero (1990), desde la psicología, escenifica un trabajo entre pares en donde tanto maestros como estudiantes de curso, poco se conocen y una estrategia para asociarlos y permitirles reconocerse como participantes de una sociedad académica, en la que todos por presunción se eligen sin intencionalidad los participantes en cada equipo de trabajo están en el mismo punto y condición frente a la visión del docente y el concepto es desarrollar el reto académico, y cada participante está en la misma posibilidad y sintonía no solo de aportar a la tarea, sino de dar cuenta de ella misma; el rol en consecuencia es igualitario para cada participante, no hay liderazgos ni roles enfocados y con ello se privilegia el status igualitario de todo estudiante matriculado en el mismo curso que los demás y con iguales deberes y derechos con su formación académica, desde su aporte individual pero que beneficia el trabajo de todos, como si emularan una cooperativa; por ello su nombre y su razón social en la escuela, como estrategia de aprendizaje múltiple.

Trabajo Colaborativo.

Se centra en el proceso por el cual se logra construir la tarea final del grupo y en el que prima las actividades asignadas, más que los roles de cada estudiantes en sí, por ello es una propuesta de tiempo, ideal para una unidad o secuencia didáctica en la que se requieren fases o pasos de avance en la obtención del objetivo de aprendizaje; en este caso Guitert et al (1990:155), expresan esa característica de reciprocidad entre los integrantes de grupo y que a través de las interacciones de todo tipo, toman decisiones, no roles, y se centran en las capacidades individuales para gestionar el todo de la tarea por partes y asumir una responsabilidad con aportes en los que cada integrante evidencie fortalezas en procura de darle una etiqueta de calidad al producto final, dejando atrás un poco el juego de roles, el protagonismo de un líder, o la asignación de un rol para el equipo; es decir se centre en la tarea, no en los actores del proceso.

Trabajo en Equipo.

Más conocido como la estrategia del juego de roles en los que los participantes ejecutan una acción de corte axiológica o comportamental dentro del grupo de pares con el objetivo de lograr el reto académico, así lo asume Sáenz Blanco (2007), expresando que para alcanzar un estándar de competencia o un logro a través de una tarea académica, se hace necesario establecer unos parámetros que coadyuven a la obtención del producto o tarea; es por eso que por ejemplo, dentro de algunos de los roles señalados están: el del tiempo, el de las alertas, el revisor, el relator y el compilador de la tarea que es quien la entrega tanto en ambientes virtuales de aprendizaje, como en la educación a distancia o presencial; es decir es un modelo de trabajo entre pares que privilegia la gerencia de los valores humanos y académicos de los estudiantes.

Como se sabe, en las instituciones educativas del mundo actual, se genera un relativo balance entre la modalidad académica que privilegia los saberes y la educación técnica o tecnológica para el trabajo, en Díaz (2011), con lo que se requiere no solo la implementación del trabajo en grupo o colaborativo o en equipo, como lo propone el autor sino que para esta investigación en particular, es lo mismo y no tiene grandes diferencias epistemológicas, que se hace desde las áreas, sino la forma en que se debe evaluar esa estrategia, apelando a la interevaluación como una competencia evaluativa ajustada a grupos de trabajo en el aula y en la que se privilegia el criterio de los participantes, incluso evaluando ellos mismos su participación; eso genera coherencia, pertenencia y democracia.

Es poderoso revisar el trabajo en grupo dentro del aula escolar, como una estrategia que en la actualidad cobra vigencia y es evaluar los desempeños de los equipos, un gran reto. Hay mitos sobre este tema, pero también hay certezas que se mueven en el sentido de lo importante, que es promover desde la escuela, procesos en que las personas unidas, trabajen tras un bien común y generar nuevos aprendizajes. Este es el ambiente ideal en el que se mueve la interevaluación como competencia evaluativa, pues es justamente el sentido para lo que fue creada por Barriga (1990), con el ánimo de creer en la visión de justicia en la educación que tienen los estudiantes respecto a las responsabilidades académicas en el aula y en el contexto del empoderamiento de la nota y la oportunidad de que los compañeros de trabajo se evalúen entre sí.

Entonces hay una conexión indefectible entre Interevaluar y el trabajo en grupo, puesto que esa competencia evaluativa está diseñada para evaluar grupos superiores a dos estudiantes; con lo cual se indaga y surge este el primer artículo titulado. El

aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de las matemáticas, de Pérez Colan de Bardales (2018), en Lima Perú, y lo más relevante es el aporte que hace referente al aprendizaje colaborativo y el valor que genera en la socialización y fortalecimiento de lasos y vínculos un poco más allá de lo que permite el pertenecer a un curso, dentro del contexto escolar. Es entonces que valorar y fortalecer el trabajo entre pares en el aula, una posibilidad valiosa de que vivan experiencias simuladas a lo que, en la vida posterior en ámbitos laborales, sociales y profesionales, halla un concepto de sensibilidad, adaptabilidad y tranquilidad a la hora de entender de que no hay que estar de acuerdo con todo, pero si hay que respetar las diferencias, para ser mejores personas que ayuden a estabilizar y mejorar el mundo que nos rodea.

Igualmente señalar que Pérez, Maldonado y Bustamante (2009) son referentes teóricos muy válidos para esta categoría, en el sentido a que ellos apuntan a un objetivo muy destacado en el trabajo en equipo en el aula y se refieren a esos objetivos comunes a la tarea, al desempeño grupal y lo aprendizajes, así como a las metas y resultados individuales pactados en la interacción socio-educativa en el proceso y en el que se rescatan unos valores que por ejemplo la interevaluación rescata en la rejilla, cuando los estudiantes valoran numéricamente a cada compañero y evalúan formativamente con sus comentarios las actuaciones de sus semejantes, lo que conecta el componente social y humano de la evaluación propio del trabajo conjunto, con lo cual se ubicaría la educación en un sitio de desarrollo y vigencia a la par de los desafíos y objetivos que por ejemplo la educación virtual por pandemia hoy se vive.

2.4.2 Clima escolar en el aula.

Así como existen ambientes ideales para los aprendizajes en las aulas escolares,

también existen escenarios complejos, entender las razones y además proponer como se pueden mejorar es un reto de las intervenciones en la Normal de Pereira a través de la interevaluación; es claro percibir aulas cuyo ambiente es turbio, incómodo o inseguro que desmotiva a los estudiantes involucrados, tanto a los que generan estos escenarios de mala convivencia en el aula, como a las víctimas silenciosas que aguardan y aguantan los improperios y actitudes salidas de tono, en un sitio que ha sido pensado para ser un lugar seguro en el que se eduquen juntos, a pesar de sus conflictos y diferencias. Toda acción positiva, bienintencionada y posible, como lo sugieren Arias y Vinasco (2018), debe hacerse puesto que un objetivo de la educación es proveer sitios seguros dentro de las instituciones, en la que se promueven aprendizajes significativos dentro de un ambiente escolar que privilegie la sana convivencia.

Definir Clima en el aula como categoría de investigación, es relacionar en el salón de clase ese ambiente ideal para aprender, derivado por las interacciones de los participantes, la gestión motivadora de los docentes y los propósitos comunes que potencian académica y socialmente a cada estudiante; con ello se hace un sitio ideal y seguro para convivir y aprender; en este sentido hay destacados autores con investigaciones al respecto como Ascorra et al. (2014), quienes establecieron unos factores que inciden en el ambiente del aula y señala la convivencia como un eje que se deriva de esas interacciones y cabe destacar que la vida social de cada estudiante entra al aula también, generando una mixtura de moda, gustos, percepciones y lenguajes que si no son gestionados idóneamente con estrategias, puede colapsar el aprendizaje.

Para lograr un aula con condiciones para el aprendizaje, se requiere generar un clima en el cual interactúen sus habitantes y exige mucho compromiso docente para que, a través del reconocimiento de las individualidades de los estudiantes, promueva

estrategias muy acordes a sus realidades que los conecten con la educación desde el aprendizaje y se empiece a desvirtuar los antivalores que andan gobernando las emociones e intenciones de colectivos conflictivos. Recurrir a las investigadoras chilenas Arias, Ascorra y Graff (2003) que centran sus teorías en la relación maestro-alumno y desde el conocimiento de las particularidades del ser y su conjunto, sostener que el clima escolar en las aulas mejora ostensiblemente, desarrollando estrategias que visibilicen el reconocimiento del otro y con ellos la axiología grupal, se torne positiva y redescubriendo la seguridad en el aula segura.

Con ello se hace indispensable conectar el clima escolar en el aula desde las dimensiones según Frisancho (2016), en el que describen la categoría en el marco de la investigación social en educación y con ello revisar la conexión que existe entre la afectividad en las relaciones interpersonales de los estudiantes y docentes en el curso, el liderazgo técnicas y metodologías usadas por el docente con sus estudiantes para conectar los aprendizajes y la convivencia derivada de las rutinas, encuentros y desencuentros en el grupo, desde la forma en que las dinámicas internas fluyen en los resultados académicos, la educación inclusiva, desde el trabajo por equipos de trabajo; se hace importante entonces discriminar las dimensiones de la siguiente manera:

La afectividad en el clima escolar

Según Valencia Chaves (2017), en sus experiencias investigativas en una zona de muchos conflictos de Bogotá capital colombiana como lo es Ciudad Bolívar, se trata del abordaje a estudiantes heterogéneos con problemáticas muy complejas de todo tipo en especial las de carácter socio-económico, para lo cual ella intervino un curso de estudiantes de secundaria y en el que analizó la dimensión afectiva entre ellos definiendo la dimensión afectiva como la base de las relaciones interpersonales que determinan las

intersubjetividades de los estudiantes y docentes que interactúan entre sí y que de acuerdo a las demostraciones de afecto pueden o no evolucionar como curso, derribando muros y hostilidades personales y se conecta muy bien con los estudios de Trujillo García, (2008) al referirse a la pedagogía del afecto en la que docentes se conectan con sus estudiantes desde demostraciones de afecto reconociendo las individualidades del ser, modas, lenguajes y gustos. Además de promover estrategias que buscan unir los grupos y desarmar prejuicios, documentos y hallazgos, que dialogan abiertamente con esta investigación.

Estrategias del docente para favorecer el clima en el aula

El concurso del personal docente que interviene el proceso académico de un curso que se caracterizó por múltiples conflictos en el aula y que ha dificultado los procesos de enseñanza aprendizaje, requiere intervenciones orientadas a generar un clima favorable y acción pedagógica, desde el liderazgo de los maestros en el salón de clase, como un componente determinante en la mejoría, lo anterior referido por distintos autores: Campbell (1976), Peiró (1995), Toro (2001) en Vega y Cols (2006) y de Litwin & Stringer (1968) y Rodríguez (2004), constatando que, pese a su diversidad, las relaciones entre los miembros de la organización y el estilo de liderazgo son los más comúnmente consideradas.

Intervenir los grupos de manera objetiva coadyuvan a potenciar, pero no solo con actos de amor al prójimo, sino con intencionalidades pedagógicas dirigidas por líderes que se ponen en los zapatos de sus estudiantes y que al caracterizarlos, use sus conocimientos profesionales para la implementación de estrategias metodológicas en las que pueda influir en el ánimo y motivación del curso, a estudiar desde las

preocupaciones, intereses y realidades de los estudiantes como temáticas centrales de aprendizaje vinculando las áreas del conocimiento, es decir un esfuerzo mancomunado de profesores que sin olvidar lo que sus estudiantes viven, convierten en fortalezas sus diferencias y conflictos entre ellos, en puntos de partida para establecer un aula escolar donde se respire la posibilidad de interactuar con los saberes y aprendizajes pues la escuela fue creada no solo como un sitio seguro de respeto a los derechos humanos, sino un centro del saber que educa.

La convivencia como dimensión del clima en el aula.

El día a día en el calendario escolar de la escuela, lleva constantemente a la interacción social de los estudiantes en el aula y como toda convivencia, tiene todo tipo de momentos, entre ellos los adversos reflejados en los conflictos inherentes a los seres por su condición humana y que se deben asumir con atención por todos los involucrados con el ánimo de aprender de esa situación; por ello la convivencia escolar que se define como el marco en el que se establecen relaciones interpersonales y grupales satisfactorias en el ámbito escolar (Ortega, 2007), en esta oportunidad actúa como una dimensión del clima escolar como el efecto directo en la armonía del curso, pues al haber buen clima escolar, muy probablemente los desacuerdos y problemáticas ceden, generando una mejor convivencia y no solo de los estudiantes de la clase sino, que mejora la calidad de las interacciones, *la percepción de bienestar y el sentimiento de autoeficacia en la convivencia diaria, no sólo en el alumnado, sino también en el profesorado* (Trianes, 2002 p:5), puesto que es más motivador, sano y pedagógico la labor de un docente en un aula donde las condiciones y el clima escolar sean propicios para el aprendizaje.

A partir de lo anterior, una de las estrategias pedagógicas intencionadas por el docente desde su liderazgo, es el trabajo entre pares reiterado con los mismo actores en donde se involucra la Interevaluación por grupos de manera regular, cíclica y constante en el aula, se promueve un ambiente más armónico, menos hostil, más seguro, menos complejo y con ello contribuye a generar un espacio y un lugar donde estudiar y socializar son efectos positivos; evidenciar estas consecuencias positivas no es una tarea fácil, puesto que se requiere de unas condiciones que a veces son complejas de manejar en el ámbito educativo actual; es por eso que esta subcategoría, que es muy destacada en la complejidad ideológica de la presente tesis puesto que permite observar y registrar las causas, consecuencias y efectos de la intervención y la manera cómo actúa la intervención en los grupos y las personas; es por eso que como lo permite el trabajo que tiene por título: desarrollo de competencias básicas matemáticas y su influencia en los aprendizajes de los estudiantes, escrito por Genaro Raymundo Gaibor Espín y Alexa Liliane Arias Florencia, en 2017 desde Guayaquil Ecuador; que afianza el valor investigativo del clima escolar en el aula.

El liderazgo del docente del siglo XXI es la acción que genera la fuerza de todos en procura de los objetivos dentro de un ambiente sano o ideal, la propuesta muy juiciosa y rigurosa viene de observar los aprendizajes y trabajos en equipo; por tal razón, dicen ellos que el trabajo en equipo desde diagnósticos en los cuales se busca la mejora en procesos educativos es una acción que permite el avance y mejora en temas de violencia y maltrato en escenarios escolares, Gaibor y Arias, (2017). Ese contexto es favorable a la idea y fundamento en el que se trabaja actualmente. Con ello se corrobora el postulado de esta categoría, que para poder demostrar que la interevaluación favorece el clima escolar, pero que para que ello ocurra, se debe contar de variables de tiempo, espacio,

continuidad laboral, igualdad de participantes por lo menos dos años lectivos seguidos y realizando diarios de campo y registros para poder evidenciar la favorabilidad del postulado y los resultados potenciales obtenidos en esta experiencia educativa de corte social en el aula mediado por la evaluación de grupos.

2.4.3 La interevaluación en la evaluación.

Es pertinente y obviamente indispensable, necesario y relevante, analizar desde la evaluación en general, el espacio, lugar y sustancia ideológica de la evaluación en la educación y la forma como actúa en los procesos de enseñanza – aprendizaje, la interevaluación como una de sus 6 competencias formas o maneras de evaluar los procesos educativos, propuestos en las políticas del MEN en Colombia, la comunidad científica y la OCDE a nivel mundial, sin descuidar los emprendimientos de Unesco y Unicef en favor de la infancia y la educación; los acuerdos que en materia de evaluación se llevan al interior de las instituciones educativas a través del PEI y las directrices que el SIGSE, como el Sistema de Información de Gestión de la Calidad con lo que se cristaliza la evaluación como parte integral del proceso educativo institucional; que se logra reconociendo, diferenciando y dando la importancia a las competencias evaluativas propuestas.

Están vigentes en la prácticas de todo modelo evaluativo el manejo de: la heteroevaluación como aquella nota de poder y convencimiento que administra un docente ligado a la educación tradicional, a pesar de todo sigue vigente y funcionando normal; la autoevaluación que se convierte en la oportunidad de que el estudiante extienda su reflexión pedagógica y axiológica de un proceso académico, como no lleva nota numérica, muchos estudiantes desechan su importancia; la coevaluación como el

acuerdo entre maestro y estudiante por la nota; la metaevaluación reconocida como aquellas pruebas o estudios externos en los que se evalúa el desempeño del establecimiento educativo o la entidad educativa nacional; la pan-evaluación vista como una reflexión subjetiva del proceso evaluativo del maestro a su quehacer pedagógico a los procesos internos del aula y de la escuela y a las tendencias de la educación mundial y por último la interevaluación como la que empodera a los participantes de un grupo de trabajo a decidir su nota en una rúbrica, sin que medie el tutor o docente como gesto de justicia y confianza en los estudiantes.

Conexo a lo anterior se ha consultado respecto a que la interevaluación que, es apenas una de las competencias de la evaluación, entonces se hace necesario indagar ese estado y realidad, puesto que existen diversas formas de evaluar, entonces es necesario circunscribir su radio de acción y de allí advertir su uso, utilidad y trascendencia; es por eso que la cuarta referencia se titula: Formas de evaluación educativa en la Universidad Santo Tomás, Sede Bogotá, Modalidad presencial, cuyo autor es Tomás Sánchez Amaya en el 2012, en Bogotá, Colombia y se indagó para observar el comportamiento de la interevaluación como competencia en el ámbito educativo de la evaluación que se asume como constante, procesual, dinámica e integral; es una experiencia destacada en el sentido de demostrar parte del camino que la evaluación entre pares, recorre en este país; Sánchez Amaya.

Evaluar ha sido tradicionalmente una parte del proceso realizado de manera sui generis, de índole secreta, casi oculta a potestad del maestro y un acto veloz sin casi poder de retroalimentar el proceso a los estudiantes y en este país hay de todo un poco, evaluadores al estilo tradicional y otros de carácter híbridos y muy pocos conscientes de que evaluar es un proceso riguroso, técnico y justo de la educación viva en el aula; es

por eso destacar que el sistema evaluativo en la educación, reconoce la importancia de que es deber del docente conocer y aplicar diversas formas de evaluar y hace referencia a las tipologías para evaluar en la que según Sánchez, (2012), que la evaluación debe integralmente evidenciar procesos en los que el conocimiento, las acciones y los comportamientos e interacciones con el colectivo en el aula dentro del contexto escolar.

Por, ello se hace necesario en este tercer milenio por parte de la escuela, la institucionalidad directiva y en particular del cuerpo docente, de ir paulatinamente reduciendo el efecto de tensión y poder subyugante que produce aún las notas, calificaciones y valoraciones como objeto de hegemonía por parte del staff educador usado en muchas ocasiones no para valorar conocimientos, sino para sentenciar posturas alrededor del conocimiento y la tradición educativa; es entonces, como la interevaluación faculta en los estudiantes el protagonismo participativo de evaluar a sus pares académicos en el aula y tener control de la nota como lo postula la interevaluación, sino también ir a la vanguardia en educación aprovisionando de herramientas que conviertan el proceso evaluativo en un acto social y de justicia que promueve la confianza en el otro, no en términos de igualdad con el docente sino de equidad con la educación.

2.4.4 La Interevaluación vista en el mundo.

Al ampliar el radar de búsqueda en distintos idiomas, para reconocer estudios sobre interevaluación en el mundo se hacen escasos los hallazgos en los que se evidencia la interevaluación, en realidad son dos estudios donde el rol protagónico de la interevaluación; el primero un artículo en una revista científica de Hrairi y Sanmartino, (2004) titulado: Autoevaluación, interevaluación, coevaluación, ¿afectan la relación de los alumnos con el conocimiento? respecto a la percepción del estudiantado tunecino de

noveno grado, sobre la evolución de las especies, desde el área de las ciencias naturales y la biología; en el que la interevaluación es asumida como el consenso estadístico sobre las teorías creacionistas frente a la evolutivas; y en segunda instancia estudio coreano enfocado en el ámbito de la producción y la economía empresarial titulado Análisis de importancia relativa de elementos de interevaluación en la lista de verificación de auditoría estándar de SI de Corea utilizando técnicas de toma de decisiones; desarrollado por Lee, (2013), en el que la traducción aporta el rol de la interevaluación a la toma de decisiones institucionales en sus distintos estamentos; no conectada a la educación; en ambos estudios, la interevaluación ni siquiera es palabra clave.

Otros estudios que documenten el panorama respecto a la interevaluación como categoría de investigación en educación es reducido; realmente en las webs autorizadas y validadas por la comunidad científica, son poco conocidos los estudios expertos e investigaciones recientes de la interevaluación, se considera que esta falencia es una gran oportunidad de visibilizarla como oportunidad de mejora de las prácticas evaluativas en el aula y entre estudiantes que interactúan en grupos de trabajo es por eso que se pondera un estudio muy reciente en el que se establece un estado del arte donde se busca entender si el concepto es novedoso, rezagado o activo; es por eso que en lengua inglesa fluye una investigación asiática en contexto educativo al igual que por ejemplo, en China también ocurre.

En tal sentido, se cita un artículo en lengua inglesa que se llama: “The Design of Innovative College English Evaluation System Based on STEM Education Concept”; que traduce; El diseño del innovador sistema de evaluación de inglés universitario basado en el concepto de educación STEM. Elaborado por Li Wei, Chengcheng Liu, y Zhongwen Liu; editado hace un año, es decir en mayo 2019; en el que se interevalúan grupos de

estudio, en clases de inglés; precisamente fortaleciendo la educación inclusiva de pares heterogéneos; todo ello, por último, afianza las indagaciones de estos estudios, que generan confianza y esperanza en los postulados que rigen esta investigación; con ello se apoya la premisa que ha habido personas abordando la interevaluación en el pasado reciente, como respuesta a la necesidad de la evaluación justa entre pares en ámbitos académicos.

Para este cierre del marco teórico, se busca privilegiar estudios y teorías consonantes con el propósito de la investigación, que es ubicar en un sitio de privilegio la interevaluación demostrando didácticamente la forma cómo funciona no solo como competencia evaluativa en grupos colaborativos, sino que su uso sistemático en los mismos grupos genera unos resultados muy valiosos en temas de la convivencia, el clima escolar y el aprendizaje. Con el fin de promover desde su publicación y difusión como experiencia científica para ser replicada como una propuesta en la Normal Superior el Jardín formadora de maestros de primaria infancia. Además de en un futuro investigar el impacto y la conveniencia de replicarlo a nivel institucional a través de las secretarías de educación vecinas en Colombia; es una tarea necesaria que hay que dar, para mejorar los entornos educativos y fortalecer el trabajo en equipo una habilidad no solo para la vida laboral sino para la vida misma y en los docentes y la comunidad educativa una transformación social.

Ya en el ámbito local, figura en el repositorio de la Universidad Tecnológica de Pereira, el proyecto de grado a nivel de maestría titulado: Significado de la interevaluación en estudiantes de décimo grado en la Normal de Pereira por Castaño, (2017): es así y a manera de conclusión, este marco teórico postula las categorías de investigación emergentes que dialogan bajo esta implementación que propone la interevaluación como

competencia evaluativa, dichas categorías son la escuela inclusiva, la educación inclusiva, la convivencia escolar, el clima en el aula y el trabajo en grupo como estructura donde subyace por ejemplo las intersubjetividades de los estudiantes en los relatos como respuestas a entrevistas semiestructuradas, también las concepciones y percepciones sobre la escuela donde estudian, sus compañeros de estudio, otras escuelas de la zona, la aprobación académica, los neolenguajes juveniles y los conflictos generados por la discriminación dentro y fuera de la Normal el Jardín de Pereira.

En síntesis, en el marco teórico confluyen estudios, investigaciones y referentes teóricos que se conectan con la problemática expuesta en esta tesis, con el ánimo de ampliar otras visiones respecto al fenómeno educativo planteado, que es analizar la interevaluación de manera sistemática y continua, respecto a la interevaluación como competencia evaluativa, desde un prisma interpretativo propio de la investigación con enfoque cualitativo, en una escuela formadora de maestros en Colombia y que busca no solo ser un estudio local, sino que en su proyección impactar el contexto, el camino de la interevaluación hasta la fecha no ha sido constante y protagónico, pero se plantea desde este estudio, generar reflexión académica que promueva en las instituciones educativas conocer e implementar la interevaluación como estrategia para evaluar grupos en el aula, con el ánimo de potenciar sus habilidades, y revisar los efectos en temas como el clima en el aula y la educación inclusiva.

Capítulo III. Método

En este tercer capítulo se aborda el diseño metodológico que acoge la presente investigación cualitativa en la que el producto final, será establecer una interpretación de la categoría de la interevaluación como competencia, en una escuela inclusiva como lo es la Normal Superior de Pereira Colombia; para lo cual se emplea el Método Cualitativo y con ello determinar los alcances del estudio, los participantes, las técnicas tanto para recolectar la información, como las teorías que interpretan los datos en este caso la hermenéutica reflexiva y por último desde una teoría fundamentada generar un espacio de una categoría emergente como la interevaluación con la que se establece una propuesta y ampliar su espectro, hilo de investigación y en especial a futuro la oportunidad en lo posible de implementarla dentro de las posibilidades de evaluar grupos que trabajan en el aula; es entonces este diseño el que conduce a explorar y presentar una investigación novedosa, con técnicas e instrumentos poco difundidos pero que aseguran el rigor y su validez.

Respecto al diseño metodológico es preciso determinar que se trata de una investigación propia del modelo cualitativo desde las subjetividades de un enfoque que promueva la comprensión de los comportamientos humanos en un contexto educativo, para lo cual el tipo de estudio es la Teoría Fundamentada, como diseño emergente en (Glaser y Strauss, 1967), definido a través de un paradigma interpretativo amparado en los conceptos de (Flick 2012), también encaminado al abordaje de una corriente innovadora cimentada en (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 494); desde una tendencia que abre nuevas líneas de investigación.

3.1. Objetivo

3.1.1. General.

Interpretar las experiencias de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa en una Escuela Normal inclusiva.

3.1.2. Específicos.

- Identificar las concepciones sobre la interevaluación de los estudiantes de la escuela Normal inclusiva.
- Comprender los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa.
- Determinar los conceptos de la interevaluación desde la voz de los estudiantes.
- Analizar la interevaluación desde la óptica de una escuela inclusiva en la Normal de Pereira a partir de las voces de estudiantes y directivos docentes.

3.2. Diseño del Método

Se propone comprobar desde el análisis de la interevaluación, si el trabajo en grupo y la evaluación entre pares de manera continua y sistemática, incide en el mejoramiento desde la interacción, en las relaciones interpersonales y con ellas evidenciar los desempeños académicos, el clima en el aula de clase; el comportamiento del escenario escolar desde la educación inclusiva; recogiendo información en las rúbricas de interevaluación, que permite seleccionar y consultar a estudiantes que

puedan ofrecer desde entrevista semiestructuradas, relatos reales y sin edición; empleando el análisis estructural del relato, la interpretación de los relatos, el comportamiento de la categoría principal que es la Interevaluación, en el contexto de La Normal Superior de Pereira, formadora de maestros, cuyo campo de acción cubre desde la educación infantil con el programa pequeños sabios de la alcaldía de Pereira, hasta la formación de los nuevos maestros en el ciclo profesional; una institución educativa con el prestigio de 54 años, en la zona del eje cafetero colombiano.

La Normal el Jardín es una institución educativa; es el escenario elegido para desarrollar el estudio, pues confluye según datos oficiales institucionales para 2019, una matrícula estimada para sus dos sedes educativas ubicadas en el mismo barrio el Jardín de la ciudad de Pereira, un total de 1479 estudiantes; suficiente población para abordar la interevaluación, particularmente en sus niveles de educación media y superior entre estudiantes desde décimo grado, hasta maestros en formación del segundo semestre en la que confluye una población inicial de 192 jóvenes y de 108 para 2020; pues algunos de los bachilleres migraron a otras universidades de la zona, para lo cual y de acuerdo a las indicaciones del docente de investigación de la Universidad Cuauhtémoc, el doctor Gilberto Nieto, consideró que para poder generar un análisis de la interevaluación en esta escuela inclusiva como argumento, una muestra pequeña, no representaría el alcance del estudio y que era necesario interevaluar grupos, lo que implicaba un número mayor de estudiantes de acuerdo a las subcategorías propuestas en el objetivo, para lo cual se determinó 36 estudiantes y 4 directivos docentes, con los que se desarrolla el estudio.

Caracterizar la muestra es un proceso que inicia con las rúbricas de interevaluación en la que desde las observaciones escritas por los mismos estudiantes se elaboran unas listas a partir de los objetivos de la rúbrica y los ítems de evaluación

que apuntan a la interevaluación (9 relatos), trabajo en grupo (9 relatos), educación inclusiva (4 relatos de directivos docentes), clima escolar en el aula (9 relatos) y escuela inclusiva (9 relatos), para un total de 40. Se determinó además realizar la experiencia de interevaluar en 3 espacios claves: momento 1 en el semestre 1 del año 2019; 3 relatos por categoría, momento 2 en el segundo semestre del mismo año, 3 relatos por categoría y en el primer semestre, es decir en marzo del año 2020, antes del confinamiento obligado, derivado de la pandemia, los últimos 3 relatos por categoría y los 4 relatos de las voces elegidas como autorizadas para abordar la educación inclusiva en La Normal.

Al agruparse los relatos de a 3 y por categorías, para cada momento, se les aplica la técnica de análisis estructural en Halliday, (1986) con lo que se originan los patrones de significación de los relatos en una primera instancia, que marcan unas tendencias y valoraciones que confluyen en una estructura paralela, que determinan unos términos que son interpretados a través de la hermenéutica reflexiva inspirada en Ricoeur y Freire, (2002) con lo que se establece el desarrollo de la técnica y la forma como se analiza y después la interpretación de los datos destacados y comunes en las tablas provistas para visualizar los relatos, inspiradas en los aportes de Geertz (2001), para interpretar y conectar los objetivos del estudio con las interpretaciones profundas de los relatos.

En consecuencia al corroborar el supuesto señalado en los alcances y con ella plantear a la institución educativa, una propuesta transformadora global que genere un cambio social y luego actitudinal en los componentes de la comunidad normalista y con ello también transformar las prácticas docentes en el aula de cada maestro que interiorice y aplique el modelo educativo a través de la interevaluación al mismo tiempo y frecuencia como también los maestros invierten y creen en la autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación y meta-evaluación a partir de (Villada, 1997). Es entonces un diseño que

privilegia al paradigma sociocrítico en la educación, mediante una estructura en la que se interpretan los sentires y reflexiones de estudiantes en ambientes hostiles y como a través de estrategias de trabajo en equipo se pueda observar su socialización y en varias etapas el panorama del clima escolar en ellos.

En el estudio de la influencia de la interevaluación en los procesos evaluativos en el aula, desde el análisis estructural hasta la estructura paralela, se privilegian los relatos de los estudiantes, el gran valor de esta competencia evaluativa, pues significa que es un mecanismo que a través del trabajo por equipos, permite a través de una rúbrica fácil de diligenciar por cada integrante, reconocer la individualidad y diferencia entre sí, valorar de los otros las fortalezas, visualizar las dificultades, recomendar acciones y ser más conscientes del proceso de aprendizaje. Reducir las brechas de indiferencia y desgano por el que no es compañero habitual como lo plantea (Aguilar et al, 2015 p:2), por ello es preciso construir en conjunto un proyecto, valorar ese ser social en cada estudiante, empoderarlos de la evaluación y generar espacios de socialización y acercamiento que ayuden a consolidar grupos más homogéneos pero diversos.

Tener en cuenta que desde los instrumentos para interpretar la información tal como las disyuntivas y el Análisis Actancial es posible establecer que, a través de la determinación provisoria, entendida como el rasgo de la actitud natural, que va a lo más auténtico y que se transmuta, transfiere o convierte en uno más profundo, concepto expresado en el coloquio latinoamericano de Fenomenología por Fink (2017). En ese sentido vale también relacionar que la determinación provisoria lleva a la idea natural de que los estudiantes al estar juntos se conozcan; pero es auténtico decir que *no* en todos los casos, es también natural que algunos estudiantes aun estando juntos, no se conozcan y con ello se refuerza la consigna que la escuela debe proveer medios,

mecanismos y estrategias como la interevaluación, para fortalecer la educación inclusiva.

Método Cualitativo

En la metodología cualitativa, el investigador parte de una perspectiva holística, estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan y tratan de comprenderlas dentro del marco de referencia de ellas mismas (Bogdán y Taylor, 2000). La duda se centra mayormente en el rol del investigador y para lograr generar credibilidad en la aplicación del método cualitativo, es indispensable el compromiso ético desde el respeto por el uso y reconocimiento de la ciencia y el rigor con que se aplica a cabalidad, con responsabilidad y pensamiento crítico, cada instrumento, técnica, análisis e interpretación de datos que se originan en el proceso estructural de la investigación y también en la honestidad a la hora de escribir y difundir los hallazgos y alcances.

3.2.1. Diseño.

Se parte de la línea de investigación de la Universidad Cuauhtémoc de Aguascalientes de México se trata de Sujetos y procesos educativos (Diagnóstico, evaluación y planeación educativa), la cual se ensambla con mucha pertinencia y vigencia con la interevaluación en un escenario en donde se promulga la educación inclusiva. Es por eso que se estudia el proceso continuo de mejora en la enseñanza-aprendizaje, considerando los diversos instrumentos de evaluación de las didácticas, planes y programas, así como la evaluación del sistema educativo como tal, en el plano nacional o su división política territorial.

El método cualitativo encarna las posibilidades del postular la pedagogía del oprimido en Freire (1992) y su emancipación a partir del reconocimiento de sus miedos,

carencias, influencias pero en especial de las alternativas de vida desde las expectativas que el contexto educativo ofrece en el marco de la investigación social y es en ese sentido que el Método Cualitativo, como: “El centro de la mirada son las realidades construidas o percibidas por los sujetos dotados de sentido y los contextos son referencias iniciales o terminales de las relaciones de sentido” (Vera,1998, p.77). Y son precisamente los estudiantes de la Normal Superior el Jardín, partícipes de una comunidad socioculturalmente heterogénea ideal para abordar en los postulados de la educación inclusiva y cuyo reflejo comportamental arroja datos negativos en temas de maltrato escolar que generan un clima enrarecido en el aula donde la apatía, la discriminación y unas bajas expectativas académicas se hace perfecta para introducir la evaluación de grupos llamada interevaluación, una oportunidad para estudiar esta población señalada.

Respecto al diseño se hace importante destacar que el presente estudio tiene como objetivo posicionar y definir la interevaluación como categoría principal de esta investigación para lo cual es valioso determinar su Teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), en tanto se busca consolidar la interevaluación dentro del campo de la investigación social en educación, connota retomar los conceptos y avances de algunos estudios sobre esta competencia evaluativa que han sido desarrollados de modo tangencial, es decir, en un rol secundario y en otros en ocasiones mal interpretada al confundir interevaluación con coevaluación; es por eso que la intencionalidad es otorgar un rol protagónico a la interevaluación, consolidar su propia teoría fundamentada y abrir con esa categoría emergente una suerte de oportunidades de ser abordada o contrastada con otras categorías conexas.

3.2.2. Alcance del estudio.

Al ser una investigación a nivel doctoral que busca darle protagonismo a una categoría emergente en el ámbito de la evaluación en educación como lo es la interevaluación, este estudio se define como *exploratorio*, (Hernández Sampieri, 1991, p. 61), no solo desde el sitio de observación del fenómeno educativo que se propone, sino en el ámbito relacionado con la información fiable en redes y sociedades del conocimiento; es también exploratorio, puesto que para poder sustentar la experiencia y el impacto, se es necesario abordaje de testimonios de los participantes nuevos y anónimos, específicamente de aquellos seleccionados en la muestra y a través de teorías comprensivas e interpretativas, al relacionar la interevaluación como una estrategia que posibilita la socialización, la democracia y el empoderamiento de los estudiantes en sus procesos al interior del contexto escolar y de los docentes de la comunidad con el conocimiento y empleo de la interevaluación, desde una propuesta de implementación a escala institucional.

En consecuencia, cuando se indaga por la categoría de análisis o el término “interevaluación” de acuerdo a la categoría determinad en (Barriga, 1990), pero en buscadores académicos digitales en más del 90% de ellos presenta la opción de corrección lexical confundiendo por heteroevaluación o coevaluación; así de oculta y poco explorada es esta competencia evaluativa. Se busca darle vida y protagonista a partir de (Barriga, Villada, Castaño 2017), pues si se lee con detenimiento importantes artículos de evaluación hay confusión al creer que co e inter son la misma competencia y un error más es señalar autoevaluaciones con valoraciones numéricas dadas por el estudiante cuando este es un error común en los ambientes académicos a todo nivel en Iberoamérica. Es por esta razón que generar su propio espacio e importancia como

competencia evaluativa y comprobar su uso y utilidad es el camino que permite definir la implementación que es el propósito principal de esta tesis doctoral.

3.3 Participantes

Para esta investigación se usó el grupo focal ubicando entre el número de estudiantes de la media secundaria y el programa de formación de maestros, en la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda. Cabe señalar que la comunidad normalista es itinerante, variable, cambiante y que se muta o transforma cada semestre, con lo cual, no es como una institución educativa convencional en la que en los grados superiores se conserva en un alto porcentaje sus mismos estudiantes. El total de la comunidad de estudiantes es 292. Compuesta por grados décimo, once y maestros en formación.

Población de estudiantes observados: 108 estudiantes, entre estudiantes de la media en un inicio en 2019; además de teniendo en cuenta que muchos de ellos continuarán el programa de maestros normalistas y serán los futuros educadores infantiles de la región en 2020. Es de aclarar y ante la duda de expertos por el número tan elevado de participantes en los relatos que son el 30%, cabe justificar que para desarrollar el análisis estructural como técnica de análisis de relatos, exige 1 de cada 3 estudiantes como lo refiere (Ríos, 2005 p:65), desde los postulados de (Halliday, 1986) y de (Piret et al, 1996) quienes apuntan a que para encadenar hilos conductores lingüísticos en los relatos para generar categorías semánticas se requiere de un número destaco de sujetos activos y una medida acorde es la tercera parte.

Respecto a la caracterización socio-demográfica de la población que asiste a la escuela pública de Pereira, Normal el Jardín, desde la composición socioeconómica

abarca los estratos 1, 2 y 3; las familias y acudientes de los participantes son en su mayoría asalariados o trabajadores en la informalidad; el 22% son técnicos o profesionales; residen en la comuna Otún que corresponde al Barrio Cuba, considerado en la ciudad como el de mayor número de habitantes; en la ficha de caracterización de los estudiantes de 2019 que se hizo de manera física se destaca formación en lengua inglesa del 08% y conocimientos en informática del 33% y el 72% vive en vivienda en arriendo. Respecto a la convivencia familiar, el 61% vive en unión libre y el 42% de los estudiantes conviven con sus padres en sus hogares.

Sobre los estudiantes que hacen parte de la población son 48 hombres y 60 mujeres, cuyas edades oscilan entre 14 y 24 años, siendo 19 años la media; 70 jóvenes de la población al momento del estudio pertenecen a la media en secundaria y el restante son aspirantes a maestros normalistas; 17 estudiantes no cursaron secundaria en la Normal, pero están matriculados en el programa de formación de maestros. El promedio de uso de redes sociales e internet es de entre 3 y 5 horas al día; los que en algún momento perdieron año lectivo son 13 estudiantes; también los que vienen de otras regiones y se radicaron en la ciudad son 16 y que llegaron del exterior con raíces colombianas son 4; por último, los estudiantes radicados en el SIMAT, sistema integral de matrícula con Barreras para el aprendizaje de esta muestra, son 21 estudiantes.

Muestra: Ya definido como medida a través del concepto de análisis estructural del relato en (Ríos, 2005), en el que se recomienda 1 de cada 3 participantes de la muestra el producto de las personas entrevistadas, bajo el concepto de poder tejer en los relatos, hilos semánticos; por lo tanto la población que determina esta muestra es de 36 estudiantes, más 4 directivos docentes, seleccionados desde la intencionalidad del

investigador, apoyado en casos atípicos o heterogéneos generados en las rúbricas de interevaluación y abordados a través de entrevistas semiestructuradas. En este sentido se considera que “Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales” y además 4 representantes legales de La Normal de Pereira, como voces oficiales en el tema de educación inclusiva como categoría secundaria; para un total de 40 relatos analizados en el presente estudio. (Bogdán y Taylor, 1987, p.100).

3.4 Escenario

El contexto de la presente investigación es La Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda, es un establecimiento público del estado colombiano, ubicado en la capital del departamento de Risaralda, bajo la Resolución No. 1077 del 30 de enero de 2019 emanada del Ministerio de Educación Nacional, mediante la cual se concede la Renovación de la Acreditación de Calidad de la Escuela Normal Superior por el término de 8 años, es decir hasta el 29 de enero de 2027. Son 51 años de experiencia forjando los maestros normalistas superiores que graduados atienden a la población infantil del departamento, recordando que es el único centro de educación de Risaralda, que forma maestros en su ciclo de educación complementaria y es escuela catalogada “inclusiva”, por la Secretaría de Educación Municipal de Pereira según el Plan Territorial de formación docente prorrogada desde 2010 y ahora en el documento 2017 – 2020 de la Gobernación de Risaralda; como institución educativa que atiende irrestrictamente poblaciones con barreras de aprendizaje, físicas, visuales, comunidades étnicas, desplazados por las violencias de las zonas de conflictos, comunidad venezolana, es decir, se recibe y atiende en el sistema educativo a cualquier niño o joven que con un acudiente solicite estudiar.

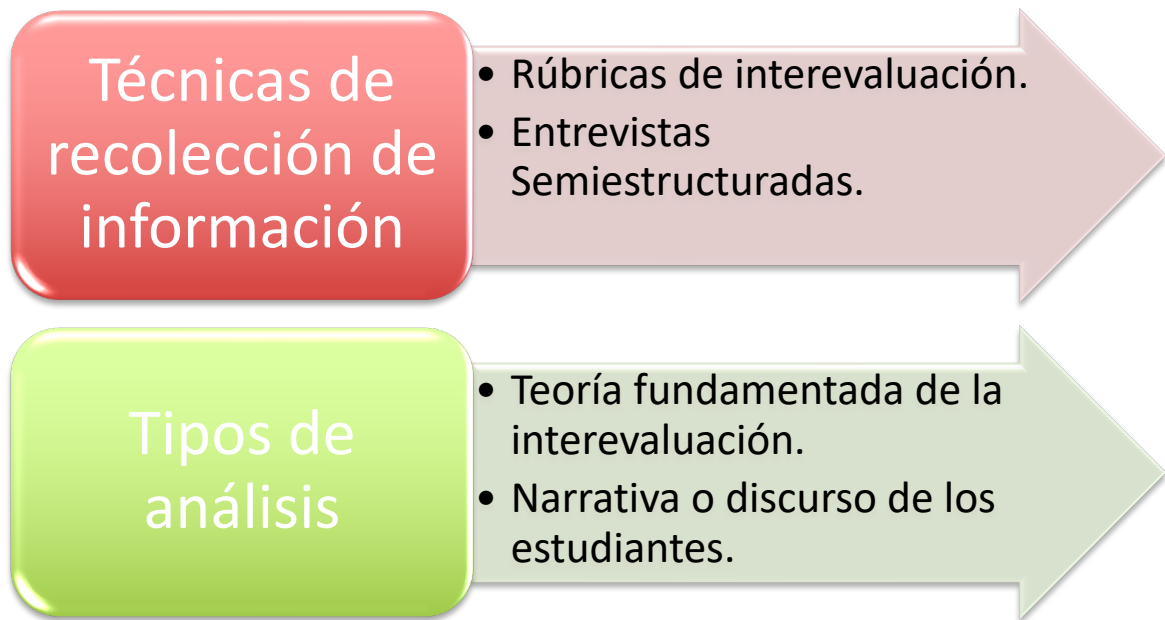
La escuela formadora de maestros en Pereira Colombia es el escenario ideal no solo para investigar sobre interevaluación, darle su sitio, revisar los efectos en la educación inclusiva, desde el clima escolar, la aprobación desde el éxito académico y el fortalecimiento del trabajo en grupo que es una competencia poco abordada en la educación colombiana, por múltiples motivos que van desde las susceptibilidades en las diferencias entre personalidades de los participantes de cada grupo y la pedagogía sobre lo que aporta el trabajo colaborativo en el aprendizaje y las relaciones sociales; con todo ello implementar la interevaluación puesto que en los 3 momentos se ha ido corroborando algunos presupuestos respecto a los efectos beneficiosos de esta competencia evaluativa en la moral, social, académico e institucional.

3.5. Instrumentos de recolección de información

En este sentido se ha elegido para el presente estudio, innovar con las rejillas o formatos de interevaluación Villada (1997), diseños que permiten no solo evaluar numéricamente los alcances individuales, sino con comentarios de los desempeños y actitudes de cada participante en el grupo de trabajo, con ello se puede establecer conceptos particularmente atípicos dados por sus compañeros a un estudiante en particular con el que se puede configurar una atipicidad que conduce a una entrevista semiestructurada en la cual con ese relato se busca obtener de primera mano, las percepciones derivadas de la interevaluación, el clima escolar, el trabajo en grupo, la educación inclusiva de acuerdo a los comentarios generados en la rúbrica inicial; es decir hay una conexión entre la rejilla que decanta la muestra y la entrevista semiestructurada que indaga en los relatos, el pensamiento de cada participante y es precisamente el experto Diego Villada quien revisa y avala las rúbricas de interevaluación tanto en el

proyecto de maestría como en la tesis doctoral, pues comparten intereses académicos y laborales con la U.T.P.

Figura 5. *Técnicas y tipos de análisis*



Fuente: elaboración propia.

En la figura 5 se ilustra dos apartados, iniciando por las técnicas de recogida de información en la cual se evidencia las rúbricas de interevaluación en las cuales se obtiene en los comentarios información de primera mano en la cual se selecciona el grupo focal y el criterio se relaciona con el tipo de respuestas en la rúbrica que apuntan a estudiantes evaluados por sus compañeros de grupo de trabajo y con la experticia del investigador elige y realiza entrevistas con pregunta dirigida a las categorías propuestas, (Ver el anexo 2, del cuestionario validado), para lo cual el paso a dar es la teoría fundamentada y la narrativa de los discursos desde el análisis estructural de los relatos que surgen de las respuestas de los estudiantes y con ello se justifica su concurso en el estudio.

3.5.1. Rúbricas de interevaluación, como competencia evaluativa.

Han sido validadas por el experto y padre del concepto en Colombia, el doctor Diego Villada Osorio (1997), Decano de la Facultad de Salud de la Universidad de Manizales – Caldas. Los formatos permiten captar información valiosa por qué no solo se registran notas numéricas de los desempeños de cada estudiante, dados por cada uno de sus compañeros de curso, sino que en la casilla de observaciones deben consignar comentarios en forma de relatos que justifiquen la nota; esas informaciones permiten entender el proceso individual y grupal y las infidencias que promueven conocer las intimidades y sinceridades de la evaluación que se convierte en el insumo inicial. Primero con los comentarios y observaciones de las rúbricas de interevaluación y se ordenan las categorías con las cuales se establecen las preguntas para la siguiente fase en la que se formalizan las entrevistas semiestructuradas, selectivas.

3.5.2 Entrevistas.

Las entrevistas semiestructuradas, desde (Flick, 2004), permiten al ente investigador orientar el objetivo de la pregunta que en este caso apuntan a las categorías de investigación; apoyados en los relatos semánticos de Greimas (1954). Se realizan basadas en las categorías de investigación presupuestadas y que se validan consultando directamente a la muestra de la investigación, en las que se organiza la información, para poder ser interpretada cuando se levanta el análisis estructural y actancial del proceso.

Tipo de Validez.

Como referente teórico de la interevaluación en Iberoamérica; quien determina

que, para las rúbricas empleadas para desarrollar la recolección de información de la tesis doctoral, se aplica los mismos conceptos estructurales de la rúbrica pensada para interevaluar y que el doctor Diego Villada ha creado, formulado y enseñado en el curso de evaluación del aprendizaje que ha compartido con el ente investigador como referente teórico de esta competencia evaluativa; vista entonces desde la validez de contenido según Marroquín (2017), sustentada en la idoneidad del experto que ha aplicado la técnica y ha generado información científica.

Rúbrica de interevaluación.

(Experto Icfes – MEN, doctor Diego Villada Osorio, asesor en evaluación del aprendizaje).

Entrevistas semiestructuradas.

(Doctores Gilberto Nieto López y Jose Felipe Ojeda Hidalgo, docentes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Cuauhtémoc de México.

Los investigadores cualitativos suelen utilizar varias estrategias (LeCompte-Goetz, 1982) para reducir las amenazas que se le presentan a la confiabilidad interna.

En este caso bajo dos conceptos:

1. La eficacia en los datos cualitativos de la rúbrica de interevaluación.
2. La fidelidad y respeto por los testimonios de los jóvenes en la reproducción y análisis de las entrevistas semiestructuradas.

Es entonces la hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social desde las articulaciones fijadas entre Paul Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire, tomadas por Teresa Ríos; la doctora chilena en sus estudios, la que logra establecer diálogos en los enfoques comprensivos e interpretativos con la sociología fenomenológica de Schultz (1993), la antropología simbólica de Geertz (1973), con lo que

establece una estructura al método de análisis del relato que surge, de las entrevistas a la muestra de una investigación. Estos estudios y la técnica desarrollada por Ríos (2005), es la que permite analizar los relatos desde la mirada estructural del relato inspirado en Halliday (1979), quien lo define como un sistema semántico del discurso a través del estudio de las oraciones, frases y expresiones propios del relato y en Anne Piret (1996), en el subfondo, las intersubjetividades y la revelación de lo que se dice entre líneas por parte de los participantes del estudio es las entrevistas.

Este diseño hermenéutico que procura técnicas tanto en la recolección de la información con las rejillas de interevaluación de Villada (1997), y luego combinadas las entrevistas semiestructuradas propuestas por Hernández Sampieri (1991), como en la organización de la información que arrojan datos en el caso del análisis estructural del relato y la estructura paralela que aporta Ríos (2005) y con ella la hermenéutica reflexiva como teoría conjunta desde Ricoeur y Freire (2002), con lo que se puede interpretar desde los relatos, todas las intersubjetividades que subyacen en ellos y con estos hallazgos en los que se construye desde los involucrados los conceptos de clima escolar, trabajo en grupo y educación inclusiva desde la interevaluación como categoría principal Barriga (1991) y a la vez fundamentar una teoría que ayude a entender su campo de acción en la educación social y una posibilidad más en la que se puedan estudiar los grupos desde la evaluación como agente transformador en la investigación.

3.6 Procedimiento

Se establece a través de una secuencia didáctica unos objetivos de aprendizaje a través de un proyecto que exige intencionadamente por parte del investigador, el trabajo en grupo, cada uno con 4 participantes, cada uno de ellos muy disímil con sus pares; se lidera todo el proceso que está estructurado para que al final del mismo a través de una

rúbrica se interevalúen entre ellos; dicha rejilla es diligenciada por cada uno de los integrantes del grupo con notas cuantitativas de 1,0 a 5.0 que corresponde al sistema de evaluación aprobado por el consejo directivo de la Escuela el Jardín; el docente provee el espacio de reflexión para llenar la rúbrica y socializar los alcances, fortalezas y recomendaciones.

Luego de la revisión de las rúbricas, el investigador elige a los estudiantes que han sido evaluados por sus pares y en las anotaciones se han registrado comentarios interesantes, llamativos, y que generan ruido o inconformidades y mediante entrevistas semiestructuradas con una pregunta puntual en relación al significado de la interevaluación; esas entrevistas se convierten en relatos, de los cuales se tejen los hilos semánticos más influyentes de la muestra con los cuáles a través del análisis estructural del relato de proceder a determinar en las tablas de análisis los conceptos que inciden en la interevaluación y que se agrupan a través de las estructuras cruzadas con las cuáles se levantan los datos que determinarán la influencia de la interevaluación en los estudiantes y con la hermenéutica reflexiva se interpretan y se generan los hallazgos que apuntan a los objetivos y esclarecen las preguntas de la presente tesis.

Abogando por las experiencias anteriores en esta investigación cualitativa, se busca ampliar el espectro no solo del significado, sino de generar una propuesta de implementación y para ello, es vital, recoger información en las rúbricas de interevaluación, particularmente de aquellas rejillas en las que los estudiantes refieren comportamientos y actitudes de estudiantes atípicos en el sentido en que su desempeño en el trabajo grupal, arroja comentarios valiosos para ser elegidos como potenciales participantes en la muestra, para ser indagados con pregunta orientadora a través de una entrevista semiestructurada. Las respuestas dadas, se convierten en relatos, que a su

vez se convirtieron en unidades de análisis, empleando las estructuras cruzadas como la forma de analizar las respuestas asociadas.

A propósito es importante enfatizar la teoría de los relatos encomillados según Greimas (1970) autor de origen lituano pero de corazón francés, que en sus estudios en la Soborna, relacionados con la observación inicial del teatro y las actuaciones de los personajes, quiso implementar los actos teatrales y los relatos, como unidades de análisis para la investigación, considerando que eran piezas susceptibles de interpretar, en tal sentido "El relato, para tener un sentido, debe ser un todo de significación y se presenta, por este hecho, como una estructura semántica simple" (Greimas, 1970, p.46); con ello se le otorga una validez científica respecto a la forma en que en la ruta metodológica de esta investigación cualitativa, se analizan las respuestas de los jóvenes, convertidos en testimonios o relatos. en la que se fortalece la voz protagonista de los estudiantes y su visión de la interevaluación como competencia evaluativa, puesta a prueba para valorar los trabajos académicos grupales.

Respecto a ese cómo se logra convertir que un audio dado como respuesta a la pregunta orientadora de la entrevista, se convierta en fuente testimonial y unidad de análisis, el procedimiento es, transcribir al pie de la letra la grabación y se entrecomilla aplicando una técnica novedosa para el análisis del relato implementado por la maestra chilena Teresa Ríos, que en 2005 probó el análisis de estructura cruzada del relato y el análisis actancial como la oportunidad de entender y desvelar las intersubjetividades del discurso, fue posible interpretar el significado de la interevaluación de los estudiantes discriminados, y que generó una inquietud actual y es la de implementar la interevaluación como competencia evaluativa en una categoría superior que aporte a la educación actual.

De acuerdo con las experiencias propuestas en tal sentido por el docente investigador y además acompañado de entrevistas semiestructuradas que indagaron por los objetivos de la rúbrica en cada unidad didáctica de las oportunidades que ofrece interevaluarse y de las recomendaciones al proceso académico y del llenado de la rúbrica con lo que se aportan dos instrumentos importantes para el proyecto. Con ello se configura que en 4 ciclos diferentes 2014 -2015 con el mismo grupo que era el grado 11c de la Normal Superior una escuela inclusiva se interpretó el significado para ellos de lo que era interevaluarse empleando la hermenéutica reflexiva y luego en 2019 y 2020 con 4 grupos diferentes incluidos dos del programa de formación de maestros con la idea de observar en diferentes momentos grupo conocidos y grupos nuevos y tomar nota de los comportamientos y maneras de emplear la interevaluación como una competencia evaluativa diseñada para trabajo en grupo en el aula y mediado a través de unidades didácticas con la intención de medir ese impacto verificar si es factible útil y fácil de realizar y valorar los efectos colaterales en el grupo en términos de clima escolar.

Respecto a los tipos de análisis es decisivo determinar en la presente investigación el papel que juega fundamentar la interevaluación no solo desde su aplicación en el contexto escolar sino como una teoría que está presente hace 3 décadas en los aportes sugeridos en la Universidad de Sevilla España por el doctor Silverio Barriga quien propuso una categoría de evaluación para grupos en la facultad de ciencias de la salud basado en que las prácticas en el servicio de urgencias de un hospital universitarios no eran fáciles de evaluar para optar a los títulos profesionales y el autor optó por el diseño de un sistema a través de un formato de evaluación entre practicantes bajo el argumento que nadie más sabía de los desempeños académicos y disciplinares in situ que los mismos estudiantes y los empoderó de la nota una acción salido de todo contexto en

1990 por la arraigada sentencia de la nota hetero en la que el concepto final solo era el del maestro en procesos tradicionales de educación.

Hoy día y con todas estas pedagogías emergentes (Núñez et al 2016) y modelos mixtos en educación es más probable visible y acorde a la realidad orientada a interpretar las respuestas de las entrevistas, allí se fortalece el análisis estructural del relato que le da vida al pensamiento de los estudiantes señalando si es o no pertinente interevaluar y que sucede cuando se hace reiteradamente probar esta experiencia que sea la fuente de otras investigaciones desde el reconocimiento de la interevaluación como la competencia evaluativa diseñada para que grupos de trabajo evalúen las actividades académicas en el aula y la forma como influye socialmente, distinto a la coevaluación.

3.7. Operacionalización de las categorías de estudio

Se describe brevemente la forma en que se conceptualiza las categorías.

Tabla 2.
Categorías de la investigación

Categorías		Instrumento	Dimensiones	Indicador
Principal	Interevaluación	Rúbrica	Valoración	Calificaciones
				Anotaciones
			Trabajo en grupo	Entrevistas
			Clima escolar	Análisis Estructural
Secundaria	Educación Inclusiva	Tablas análisis	Escuela Inclusiva	Estructura Paralela.

Como se observa en la tabla 2 la interevaluación es la categoría principal de la investigación y se concibe como aquella competencia evaluativa que promueve la justicia por la nota a partir de la confianza que le otorga el docente al grupo que trabaja para evaluarse entre sí, empoderándolos de los procesos de la tarea, bajo el que concepto que nadie más sabe del proceso de la tarea que los mismo estudiantes y hay que involucrarlos también en su proceso evaluativo; entonces la educación inclusiva actúa como categoría secundaria pues en ella recae el efecto de interevaluar grupos; por lo cual la educación inclusiva es aquella que provee equidad en los niños y jóvenes desde una educación mediada por procesos de calidad.

Para significar la interevaluación como una competencia evaluativa que promueve la justicia por la nota, involucrando el concepto de los estudiantes; la rúbrica tipifica unos casos especiales a partir de los comentarios que los compañeros de grupo escriben en los formatos individuales y surge una muestra muy heterogénea de estudiantes que al ser abordados a través de entrevistas semiestructuradas se interroga sobre el trabajo en grupo definido como una estrategia metodológica para promover desde la socialización los aprendizaje colaborativos. El trabajar en grupo de forma intencionada propuesta por el docente afecta consecuentemente el clima escolar en el aula tomado como el ambiente ideal que permite aprendizajes en el aula y es precisamente en esta investigación que se busca indagar sobre esa incidencia desde el comportamiento de la interevaluación como factor mediador en los grupos.

Por último, emerge la escuela inclusiva vista como el escenario institucional que promueve la educación para todos con equidad y en este caso también como categoría

que busca visibilizar el rol de La Normal de Pereira como una escuela en donde sus estudiantes ofrecen desde sus experiencias de vida, si este centro educativo es inclusivo a partir de los relatos y las preguntas intencionadas de las entrevistas semiestructuradas y de ello los análisis estructurales del relato proveen unas concepciones muy vivenciales respecto a si la escuela formadora de maestros el Jardín de Risaralda es inclusiva, confiable, formadora y educadora por excelencia.

3.8 Análisis de Datos

Técnicamente de las rúbricas de interevaluación ajustadas, se puede tomar los comentarios como indicios válidos para elegir intencionadamente a estudiantes descritos por sus compañeros de grupo con conceptos relevantes, altisonantes, particulares o especiales para ser tenidos en cuenta y ser indagados a profundidad Villada (2009), entonces el papel que cumple la rúbrica de interevaluación va más allá de obtener resultados cuantitativos y es el punto de partida para generar información de peso que oriente este proceso investigativo como la base estructural inicial de la recolección de datos para el análisis.

Ya con una población estimada a través de las rúbricas, se genera un segundo paso que refiere entrevistas semiestructuradas que permitan las voces protagonistas y sus particularidades Hernández Sampieri (1991), es conocer de todas ellas y con una sola pregunta orientadora los conceptos que los estudiantes y docentes tienen respecto a las categorías principales, secundarias y emergentes definidas en los objetivos y por su puesto en las rúbricas de interevaluación para un total de 40 personas, 4 categorías y por último una emergente producto del proceso y los relatos ofrecidos por la población; se usa el grabador traductor de Word para que al tomar la entrevista se tenga también el relato equivalente escrito para ser analizado y con estos insumos, proceder al análisis.

Es precisamente Greimas (1952), quien desde sus conocimientos de teatro y la narrativa, generó el concepto del relato inspirado en los actos teatrales y los diálogos que encomillados inspiraron usarlos en investigaciones de carácter social cualitativo; es así que por ejemplo Ríos (2005), retoma de otros autores la oportunidad de profundizar en los análisis estructurales y paralelos del relato utilizando una técnica emergente del Sur, que ha sido aprendido de ella en Colombia en sus capacitaciones en 2014; el panorama del análisis le da voz viva al protagonista quien genera discursos opuestos que aprueba o desaprueba según las acciones vividas en particular en los trabajos en grupo propuestos en el aula; es entonces establecer la pertinencia de ambas formas de recuperar la información y validar empleando una técnica distinta, no tan conocida pero que ha resultado muy útil y efectiva para los propósitos de la investigación.

Por último, con los datos organizados a través primero, del análisis estructural del relato en el que se logra obtener la idea fuerza o más relevante y su concepto oponente, no confundir con algo negativo pues la percepción es personal, se reúnen en el siguiente paso que es la estructura paralela de los relatos, propuesta por la misma autora chilena y con ello generar conceptos más influyentes o globales que aporten a describir las categorías indagadas y señaladas en los objetivos de la investigación; esas reflexiones se contrastan con los referentes teóricos definidos en el marco, a la luz de la hermenéutica reflexiva inspirada por Freire y Ricoeur (2002) con lo que se establecen nuevos diálogos y saberes alrededor de la interevaluación como una competencia evaluativa que promueve en grupos de trabajo, el reconocimiento del otro y ambientes en el aula más favorables a mediano plazo.

3.8.1 Instrumentos para recolectar la información.

3.8.1.1 Rúbrica de interevaluación.

Respecto a las rúbricas para usarlas en procesos evaluativos en educación y en el sentido de conectar la interevaluación como aquella competencia que promueve la justicia por la nota, empoderando a los participantes para que se evalúen entre sí y aludiendo lo expresado por Picón (2013), en el que sostiene que una de las condiciones más obligantes al evaluar es lograr reconocimientos justos a los esfuerzos académicos y actitudinales de los estudiantes recompensados con la nota que signifique satisfacción sea el proceso favorable o no; en ese mismo sentido Suskie (2002), citado por el mismo autor, se une a la discusión de lo importante que es el valor de la justicia a la hora de otorgar, certificar o validar competencias a través de rúbrica..

Respecto a la rúbrica, no se trata de un formato o rejilla diseñada caprichosamente, pues el docente debe volcar la intención totalmente a su elaboración, cumpliendo dos normas; la primera que contenga la información clara y precisa de lo que se pretende evaluar en el proceso y la segunda que sea de fácil diligenciamiento, tal como lo anunciaron Mansoor y Grant (2002), expresado respecto a los elementos y términos de la rúbrica; cabe recordar que la rúbrica inició su recorrido como categoría en la investigación educativa gracias a la iniciativa de Bachman y Palmer (1996 p:2), con lo que más que parametrizar el proceso de la evaluación formativa e integral, se genera una evidencia de aprendizaje en procesos educativos de calidad y justicia. Se puede visualizar una muestra de una rúbrica de interevaluación en los anexos; avaladas por (Villada, 2013), como referente académico y voz autorizada en Colombia por el MEN.

3.8.2 La entrevista semiestructurada.

Es un reconocido instrumento para recolectar información, que sirve para recoger conceptos de las personas abordadas con una o varias preguntas intencionadas por el investigador y que busca en esos testimonios la posibilidad de ahondar, descubrir o corroborar información pertinente al objetivo de la investigación y a las categorías abordadas; así Hernández Sampieri (1991), sostiene que este instrumento fomenta la voz directa de personas muy decisivas en ese proceso exploratorio en la que se reivindica las palabras que cuentan las realidades con lenguajes culturalmente propios y con sentidos diversos que alimentan las disquisiciones del investigador.

Considerar que: “Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales” (Bogdán y Taylor, 1987, p. 100), una de las fuentes de información dentro de la investigación cualitativa que fomenta esos alcances, es la entrevista y entre las 3 que considera, por ejemplo, la metodología de investigación, expresa respecto a la entrevista semiestructurada: “se usa cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés, por ejemplo desde la revisión de la literatura, pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se ha formulado” (Mayan, 2001, p.4), con ello a partir de la intencionalidad y apuntando a un proceso de verificación, derivada de los abordajes e intervenciones, se determinó encausar a distintos estudiantes y momentos que hacen parte de la muestra, establecer el siguiente grupo de preguntas, una por estudiante, que permiten conocer sus respuestas conectadas a las categorías de análisis.

3.8.3 Organización y análisis de datos.

Como ya se explicó en el apartado anterior, se aborda la muestra de 40

estudiantes para ser indagados en entrevistas semiestructuradas que apuntan en tres momentos particulares de la investigación, a saber: julio y octubre de 2019 y marzo de 2020, en los cuales se toman muestras y relatos de tres semestres y dos años calendario, programados intencionadamente para evidenciar el proceso de la interevaluación en distintos grupos y fechas, para generar datos susceptibles de comparación y análisis. Entonces se encontrará el análisis estructural del relato Ríos (2013), por momentos empezando en julio del 2019 y haciendo un recorrido por las categorías de la investigación a saber: interevaluación, educación inclusiva, trabajo en grupo, clima escolar en el aula y al final la categoría emergente la escuela inclusiva; por último a cada categoría que agrupa siempre 4 relatos, se le realiza una estructura paralela con los datos significativos con los que se realiza un acercamiento conceptual desde la visión del investigador y luego contrastado con la teoría y estudios referidos a partir de la hermenéutica reflexiva (Freire, 2002).

3.9. Consideraciones éticas

A continuación, se desarrollan cuatro puntos principales en los que se sostienen los cuidados éticos que se tuvieron para la realización de este proyecto de investigación:

1. Divulgar el estatus del presente proyecto para que se considere estable y elevado a nivel de una investigación doctoral, por cuanto reúne una serie de condiciones técnicas, logísticas, cognitivas y procedimentales óptimas, para hacerse carrera en el mundo de la investigación social en educación. Indagar por los comportamientos agresivos, discriminatorios, estigmatizadores de los estudiantes y admitir este como uno de tantos métodos para combatirlos, en procura de un ambiente sano, seguro y propicio para alimentar la esperanza

desde aprendizajes significativos, para estudiantes de esta escuela pública catalogada como inclusiva por el MEN, desde 2011 y que a la vez, es formadora de maestros, es de por sí, un contexto ideal y merecido para realizar una investigación potente y de calidad que sirva de referencia a otros maestros con similares condiciones socio-culturales en las que se mueven las instituciones gubernamentales de educación en los países de Latinoamérica.

2. Reflexionar sobre la práctica docente al finalizar la segunda década del siglo XXI, en el que la situación de crisis mundial, los estragos producidos contra los recursos naturales, la globalización como potenciador del capitalismo salvaje, las distancias económicas entre ricos y pobres, la crisis familiar; los problemas del campo y el agro, el impacto de las tics, los dispositivos electrónicos y las redes sociales que habitan internet, son los principales agentes causantes del desapego por la vida, la estigmatización de la educación y el desarraigo cultural; ser hacer escuela presencial ya es un reto en la actualidad con tantos distractores y elementos en controversia; investigar esas realidades es nuestra tarea, para dar a conocer al mundo pequeñas soluciones que harán el gran cambio en la educación del continente latinoamericano.
3. Develar a través de un análisis actancial, las intersubjetividades de la relación entre pares que han sido con su comportamiento social, estudiantes problema, a través de tres etapas, en las que se interevalúan y luego se entrevistan; para que luego de organizar esos datos y estudiarlos a través del análisis estructural y el análisis actancial en los que se visualizan sus dinámicas y la forma en la que se investiga si se puede reducir los márgenes de maltrato escolar y aprenden a vivir más proactivamente.

4. Evidenciar honestidad durante todo el proceso de investigación desde lo conceptual respetando las citas y referencias citadas en diálogo con el proyecto; igualmente en la rigurosidad del método para que arroje hallazgos válidos que alimenten las ciencias de la educación. Las experiencias y resultados que fortalezcan los procesos de calidad en la educación y también honestidad a la hora de difundir y proponer como está planteada esta investigación, los beneficios de la interevaluación a la comunidad educativa, priorizando encuentros didácticos con los docentes y maestros en formación como semillero replicador de la interevaluación como competencia evaluativa, que favorece el trabajo en equipo y el clima escolar en el aula, potenciando la educación inclusiva en la Normal de Pereira.

Importante y en consonancia con la legalidad, la ética y el proceder honesto se presenta el formato en el que se le informó a los padres sobre el proceso de la investigación y que contiene aspectos como la ley, referencia en Colombia del código nacional de infancia y adolescencia, creado el 06 de noviembre de 2006, con el fin de proteger los derechos de los menores de 18 años, su ruta de atención y la forma como se debe actuar, en este caso para usar en temas educativos imágenes y testimonios. El formato de creación propia también contiene información muy importante y clara sobre el concepto de la investigación, la forma como participan los estudiantes en el proyecto y también fines del proceso, el cual se puede visualizar en la figura 7; con todo ello se suman los datos de los acudientes para establecer un vínculo que respalde la autorización y un contacto por si surgen dudas de los acudientes respecto al desarrollo del proceso; por último de los 120 estudiantes participantes en los grupos, 56 eran menores de 18 y de los 40 testimonios, eran 15 en total.

En los anexos del documento se puede visualizar el consentimiento informado a padres para el manejo de información de los estudiantes; este sentido es muy válido afirmar que esta investigación ha venido siendo muy acompañada desde la vigilancia y la cooperación de todos los estamentos institucionales en los que la comunidad educativa se suma voluntariamente a participar de este proceso académico y a continuación se revela el documento oficial firmado por la coordinadora académica de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda en el que se autoriza adelantar la investigación desde 2019, contando con sus 3 momentos que justo cerraron con la recolección de los testimonios, con la aparición en abril del 2020 con la Pandemia que obligó a la educación virtual, pero reconociendo por parte de la dirección institucional del apoyo irrestricto.

Figura 8. Autorización institucional realización de la investigación



REPÚBLICA DE COLOMBIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
NACIONAL

EVALUACIÓN ANUAL DE DESEMPEÑO LABORAL
DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DECRETO LEY 1278 DE 2002

AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL PARA DESARROLLAR INVESTIGACIÓN DOCTORAL 2019 A 2020.	
Establecimiento Educativo ESCUELA NORMAL SUPERIOR "EL JARDIN" DE RISARALDA.	Código DANE: 166001006059
Nombre del Investigador. JUAN MANUEL CASTAÑO MONTOYA (Docente)	CC 9815099
Nombre del Jefe Inmediato. Beatriz Elena Varela Mazo. (Coordinadora Académica).	CC

	
Tesis Doctoral: "Implementación de la interevaluación en procesos de educación inclusiva en Colombia".	Población: Estudiantes de grado undécimo A y C del programa de formación de Normalistas Superiores.
Tiempo de las intervenciones: 02 años.	Documento: Constancia.

CONSTANCIA.

Para efectos de la legalidad bioética del presente trabajo de investigación, se hace constar que el docente: JUAN MANUEL CASTAÑO MONTOYA con identificación Número 9815099, está vinculado a nuestra institución educativa desde el año 2013 y ha venido realizando con el conocimiento y autorización convenida, desde sus estudios de maestría y ahora de doctorado en ciencias de la educación, sobre su tema de interés que es la Interevaluación, con intervenciones y trabajos de campo, propios de sus estudios.

Se firma en Pereira Colombia, a los 06 días del mes de agosto de 2020 y esta constancia se realiza a solicitud del interesado.

BEATRIZ ELENA VARELA MAZO.

Fuente: elaboración propia.

Es entonces la figura 8 una evidencia fehaciente sustentado en el curso de bioética para el diseño de la investigación, como aquel que respalda la autenticidad, originalidad y vigencia del proceso en la que se interviene a la comunidad principalmente en la población de la media en secundaria para grados 10 y 11 y el programa de formación de docentes para los semestres 1 y 2 para darle en los 3 distintos momentos, dados en los meses de julio y octubre de 2019 y marzo de 2020, para otorgarle esa coherencia y continuidad que se busca en la secuencia lógica de un diseño metodológico, garantizando las voces de los protagonistas en las entrevistas en los distintos momentos o fases de la presente investigación.

Es entonces un proceso investigativo muy riguroso que en su método posiciona formas de interpretar la información de una manera novedosa, distinta, humanista y atrapante a través de técnicas en la recolección de datos como lo es la rúbrica de interevaluación que presenta dentro de su resolución, comentarios y anotaciones de los desempeños de los participantes en los grupos de trabajo y esos comentarios llamativos, ruidosos o fuera de lo común se les hace el análisis estructural y la estructura jerarquizada del relato que permiten develar las subjetividades del ser y en primera persona asume posturas sobre las percepciones y concepciones acerca de la vida misma.

Es así como la que la interevaluación, el trabajo en grupo o el clima en el aula, todas ellas en un escenario como la Normal de Pereira y que a su vez está registrada dentro de la educación inclusiva como un territorio para garantizarla en medio de las injusticias, hostilidades y desigualdades propias de las clases menos favorecidas de una ciudad colombiana afectada por el desarrollo vertiginoso de su economía y comercio, asumiendo socialmente problemáticas de violencia que la convierten en refugio de los oprimidos, pero también en nido de delitos y grupos de delincuencia organizada, como lo

indica el Blog especializado Pereira cómo vamos 2019 y en medio de este panorama tan adverso y cambiante, están esos niños y jóvenes que buscan educarse; el reflejo de lo que se vive fuera es lo que se vive en las escuelas públicas. Es el método en últimas, un capítulo que contextualiza el problema de investigación, en un escenario educativo reconocido y bajo un método de investigación alternativo, pues analiza los testimonios empleando el análisis estructural del relato bajo interpretaciones hermenéuticas.

Capítulo IV. Resultados De La Investigación

En el presente apartado se abordará la clarificación de los resultados encontrados en el diseño metodológico, con lo que se describirá su pertinencia y relación directa con la estructura de la investigación conectada con las preguntas y objetivos propuestos; es muy valioso explorar y describir a la luz de la ciencia, los aportes y alcances del presente estudio y describir con un lenguaje en sintonía con la investigación social en educación, la relevancia de la interevaluación y su acción social en los jóvenes y en la comunidad de la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda y la necesidad de socializar estos hallazgos para proponer una implementación al sistema de evaluación y promoción, como también replicar la experiencia en otras instituciones educativas del eje cafetero colombiano y difundirla en publicaciones de revistas indexadas y buscadores de información científica.

Interevaluar grupos en el ámbito educativo de educación superior idea de Barriga (1990), en Sevilla España, fue convertida en Colombia para el ICFES – MEN en 2002, por Diego Villada quien le otorgó un estatus más social, invocando la justicia en las valoraciones a través del empoderamiento como reconocimiento a la experticia al directamente vinculado en el proceso de aprendizaje como lo es el estudiante, razón por la cual rompe paradigmas hace tres décadas en el sentido que se desmonta la hegemonía por la evaluación tradicional al docente y revoluciona el rol del docente convirtiéndolo en un líder motivador en el aula y un ser más conectado a las realidades humanas y sociales de su grupo a cargo; la significación de la interevaluación ya ha sido contemplada por Castaño (2017) y ahora se produce dar un salto superior, generando un estudio donde se considere como categoría principal; a continuación se interpretan

los momentos y resultados de esta investigación.

4.1 Referencias sobre la Interevaluación

Barriga (1.995), Villada (1.997), Guillén Borda y otros (2003), Castaño (2017).

Teniendo en cuenta que hay validadas las rúbricas de interevaluación a través de los contactos personales con el doctor Diego Villada Osorio desde su sol de decano de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad de Manizales y que este investigador revalidó en 2018 siendo tutor virtual del seminario evaluación del aprendizaje en la maestría en educación modalidad virtual en la Universidad Tecnológica de Pereira, aportando el conocimiento y uso de las rúbricas en los grupos de trabajo en el aula virtual, con la idea de afianzar la utilidad, manejo y pedagogía del formato; y los registros que alimentan el ideario de desempeño de cada estudiante, para este estudio es que se elige desde las entrevistas semiestructuradas, las voces que mejor encarnan las categorías que se indagan en la investigación.

4.1.1 Interevaluación desde el análisis estructural del relato.

Según Ríos (2013); investigadora chilena y referente teórica y capacitadora de la técnica del análisis estructural del relato, propone unas tablas en las cuales se puede visualizar en la parte superior un encabezado que guía a quien no conoce sobre los datos y referencias del grupo de relatos que se intervienen; a la derecha una columna en la que se transcriben en esta oportunidad 3 relatos que obedecen a una categoría y a un momento específico de la intervención; se busca abordar en orden y momentos los relatos que obedecen a dos años calendario escolar distintos y en tres semestres académicos, en los que se permite apreciar la manera en que los entrevistados asumen desde la pregunta, las características de la categoría en este caso, interevaluación.

Respecto a la elaboración de las tablas de análisis, obedece a una técnica desarrollada por las pedagogías del sur e implementada desde (Ríos, 2005 p:73), maestra que apropia de destacadas universidades chilenas su propuesta llamada la hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social quien en su trasegar profesional realiza capacitaciones en Suramérica, particularmente se señala su experiencia como capacitadora de la técnica de interpretación de datos de investigación cualitativa, denominada Análisis Estructural del relato realizado por este investigador en la Universidad de Manizales Colombia en dos momentos 2014 y 2015, certificando el aprendizaje y manejo de la técnica en seminarios presenciales con los que a través de talleres prácticos se pudo aprobar y reconocer la experticia en el manejo de la técnica de análisis semánticos de relatos.

Respecto a las Normas APA que ha sido siempre, en las palabras de la maestra experta Teresa Ríos Saavedra un símbolo de confusión cuando figuran en artículos o textos escritos de proyectos o tesis doctorales, dice que se debe ser respetuoso con lo que las Normas exigen para este tipo de textos discontinuos o tablas para las cuales ya hay unas medidas preestablecidas; pero para lograr desarrollar cada tabla de análisis y como se trata de relatos, son numerosos; recomienda ajustes en los que se permita como premisa ideal, ser visible en cada página poder ubicar los relatos y cuadros de análisis; por lo tanto es importante destacar que cada tabla contiene los análisis de tres relatos y que hubo que hacer unos ajustes razonables al tamaño de la letra y el interlineado con la finalidad de poder leer, analizar y visualizar por completo cada análisis estructural.

4.1.2 Interevaluación momento 1 de julio de 2019.

Tabla 3. Análisis estructural interevaluación, momento1.

¿Cómo conciben la interevaluación los estudiantes de una escuela Normal inclusiva?

RELATOS INTEREVALUACIÓN. (Gadamer, 1992 p.148), Castaño (2017).	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p.65).														
<p>"Bueno la interevaluación cómo lo dice el profe es la oportunidad tenemos nosotros los del grupo para poder calificar el proceso relacionado con las tareas de la unidad didáctica y me gusta porque yo considero que es justo y que se reconoce el trabajo individual dentro del trabajo grupal y es chévere la verdad me gusta mucho". (Estudiante 18 años, grado once. Relato 1).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa INTEREVALUACIÓN.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Oportunidad</td><td>Sin oportunidad</td></tr> <tr> <td>Evaluarnos</td><td>Que otro evalúe.</td></tr> <tr> <td>Unidad didáctica</td><td>No planeación</td></tr> <tr> <td>Justo</td><td>Injusto.</td></tr> <tr> <td>Trabajo grupal</td><td>Trabajo individual</td></tr> <tr> <td>Me gusta</td><td>No me gusta.</td></tr> </table>	Oportunidad	Sin oportunidad	Evaluarnos	Que otro evalúe.	Unidad didáctica	No planeación	Justo	Injusto.	Trabajo grupal	Trabajo individual	Me gusta	No me gusta.		
Oportunidad	Sin oportunidad														
Evaluarnos	Que otro evalúe.														
Unidad didáctica	No planeación														
Justo	Injusto.														
Trabajo grupal	Trabajo individual														
Me gusta	No me gusta.														
<p>"Sí, entiendo... ¿qué le digo? a lo bien parece, esa cosa, ¿sí me entiende? lo de que nosotros los del parche, podamos calificarnos, pues entre nosotros y que el Cucho, el profe Manuel, nos respete esa vuelta... a lo bien, que eso es una nota a lo bien que es un parche y si me entiende... ¿cómo es que se llama? Interevaluar, eso no es tan fácil, porque no se crea, hay que pensar muy bien todo, se trata también de, sí me entiende, de calificar al parcerero y eso es de respeto". (Estudiante 17 años, grado décimo. Relato 2).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa INTEREVALUACIÓN.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Parche</td><td>Excluido</td></tr> <tr> <td>Calificarnos</td><td>Que nos califiquen</td></tr> <tr> <td>Respeto</td><td>Irrespeto.</td></tr> <tr> <td>Difícil</td><td>Fácil.</td></tr> <tr> <td>Pensarlo bien</td><td>No pensarlo</td></tr> </table>	Parche	Excluido	Calificarnos	Que nos califiquen	Respeto	Irrespeto.	Difícil	Fácil.	Pensarlo bien	No pensarlo				
Parche	Excluido														
Calificarnos	Que nos califiquen														
Respeto	Irrespeto.														
Difícil	Fácil.														
Pensarlo bien	No pensarlo														
<p>"Interevaluación... ¿cierto?, como le dije en clase a los otros maestros en formación, a mí nunca en ninguna parte, me pusieron a evaluar a mis compañeros en un trabajo colaborativo, eso ha sido generalmente cosa de los profes y estoy de acuerdo en que ellos deberían confiar más en nuestras decisiones, pues la idea no es descartarse con la nota, sino ser equitativos, me parece una excelente estrategia, que nos motiva a que debemos aprender...eso es todo y gracias". (Estudiante 17 años, semestre 1 pfc. Relato 3).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa INTEREVALUACIÓN.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Maestros en formación</td><td>Otros estudiantes</td></tr> <tr> <td>Nunca evalué a otro.</td><td>Evaluados.</td></tr> <tr> <td>Confiar más</td><td>No confiar.</td></tr> <tr> <td>Ser equitativos.</td><td>Inequidad.</td></tr> <tr> <td>Excelente estrategia</td><td>Mala estrategia.</td></tr> <tr> <td>Motivante</td><td>Desmotivante.</td></tr> <tr> <td>Aprender</td><td>No aprender.</td></tr> </table>	Maestros en formación	Otros estudiantes	Nunca evalué a otro.	Evaluados.	Confiar más	No confiar.	Ser equitativos.	Inequidad.	Excelente estrategia	Mala estrategia.	Motivante	Desmotivante.	Aprender	No aprender.
Maestros en formación	Otros estudiantes														
Nunca evalué a otro.	Evaluados.														
Confiar más	No confiar.														
Ser equitativos.	Inequidad.														
Excelente estrategia	Mala estrategia.														
Motivante	Desmotivante.														
Aprender	No aprender.														

Fuente: elaboración propia.

4.1.2.1 Interpretación propia de los relatos desde Ricoeur (2001).

Dada la Interevaluación en su momento inicial, en esta tensión significativa de conceptos, expresada en la tabla 3, para abordar lo negativo tomado como aquello que subyace al relato, que no significa que sea malo, sino más bien contrario al ideal conceptual del entrevistado, determina por ejemplo que existe en la concepción y percepción tanto de maestros como de estudiantes si la nota obtenida hace honor a la justicia y con ello la recompensa a un saber y en ocasiones las calificaciones surgen por la pericia y encargo del docente en su poder hegemónico de siglos que el sistema educativo le otorga, con lo que se configura la inequidad que en ocasiones se comenta secretamente entre estudiantes dejando una sensación de que evaluar es un proceso en el que el estudiante es el objeto pero sin derecho a intervenirlo.

Es positivo destacar en esta trilogía de relatos, que este primer acercamiento a la categoría de la interevaluación se hacen notorios en estos relatos primero que es justa en el sentido que al hacerlos partícipes de la evaluación del trabajo grupal, el nivel de satisfacción se acerca a las realidades y pensamientos de cada uno frente a las notas; además al ser un tipo de evaluación poco conocida, NO es fácil en un principio entrar en sintonía con ella, para lo que se necesita pedagogía para explicar cómo funciona la rúbrica, lo que configura finalmente en un acto de equidad con los participantes del grupo en el proceso y que en el diseño que se visualiza en el tabla 3, reúne unas coincidencias que apuntan a situar la interevaluación como una acción evaluativa justa, distinta y cercana a los estudiantes y lejos de la nota como un poder hegemónico del docente.

4.1.3 Interevaluación momento 2.

Tabla 4. Análisis estructural interevaluación, momento 2

¿Cómo conciben la interevaluación los estudiantes de una escuela Normal inclusiva?

RELATOS INTEREVALUACIÓN. (Gadamer, 1992, p.148), Castaño (2017).	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p.65).
"A mi parece bueno pero también se puede prestar para malos entendidos, problemas entre nosotros, desacuerdos y en particular cuándo alguno del grupo quiera influenciar a otros con la nota y entonces no parece justo... es cuando a mí me da rabia, al tener que discutir con el otro inepto perezoso y descarado qué quiere una buena nota sin hacer el más mínimo esfuerzo; profe la verdad Interevaluar yo sé que al principio no va a ser fácil pero, con el tiempo y el trabajo entre nosotros Vamos a aprender en todo sentido, listo profe". (Estudiante 16 años, grado décimo. Relato 4).	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa INTEREVALUACIÓN.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <p> </p> <p>Bueno Malo</p> <p>Mala influencia Buena influencia</p> <p>Discutir No discutir</p> <p>Mínimo esfuerzo Con esfuerzo</p> <p>Difícil al principio Fácil al final.</p> <p>Aprendizajes integrales Aprendizajes básicos.</p>
"Vea profe ya hemos tenido el semestre pasado experiencias en su clase cuando trabajamos en grupo y es que usted nos permite interevaluarnos ... Al principio fue difícil por la costumbre de esperar de esperar como ha sido siempre, esa forma de evaluación en la que los otros profes ponen una nota nos califica según sus criterios, pero a mi modo de ver considero que al poder evaluar entre nosotros un trabajo académico propuesto por usted es como si los diera toda la confianza en el proceso, pero especialmente en nosotros y eso vale oro". (Estudiante Normalista, 18 años, 1 de 5 pfc. Relato 5).	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa INTEREVALUACIÓN.</p> <p>(pos)+ _____ -</p> <p>(neg)</p> <p> </p> <p>Trabajo en grupo Trabajo individual</p> <p>Posibilitar evaluarse No posibilitar evaluarse</p> <p>Interevaluación Heteroevaluación</p> <p>Usted maestro Otros maestros</p> <p>Criterios del maestro criterios del estudiante</p> <p>Confianza Desconfianza</p> <p>Valor Antivalor.</p>
"Profe bueno interevaluar ha resultado, una muy buena experiencia porque al principio, recuerda profe teníamos muchas dudas y lo preguntábamos todo, pero como es la es como la tercera vez que nosotros trabajamos los mismos en el grupo nos hemos ido pudiendo, conocer mejor; porque al principio era muy difícil Y entonces bien muchas polémicas pero cuando empezamos a ver que la responsabilidad era de todos inclusive el calificarnos nos fuimos aplicando mejor, perdonar errores y sobre todo reconocer que cada uno merece respeto, y aporta al grupo, gracias". (Estudiante 20 años, semestre 1 de 5 pfc. Relato 6).	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa INTEREVALUACIÓN.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <p> </p> <p>Muy Buena experiencia Mala experiencia</p> <p>Dudas al inicio. Certezas.</p> <p>Conocernos mejor Desconocernos</p> <p>Responsables Irresponsables</p> <p>Perdonar errores No perdonar</p> <p>Reconocer Desconocer</p> <p>Merecer respeto Irrespeto.</p> <p>Aportes al grupo Sin aportes</p>

Fuente: elaboración propia.

4.1.3.1 Interpretación propia de los relatos Ricoeur (2001).

En los anteriores relatos apareados y analizados en la tabla 5, en la que se observan nuevas tensiones significantes y particularmente aquellas que son adversas, para los 3 estudiantes entrevistados en octubre de 2019, sugiere por ejemplo, que la autoevaluación entendida como una reflexión de carácter solo formativa, en la cual un estudiante plasma su pensamiento respecto a un proceso académico, No es suficiente para ser considerada realmente influyente en la participación de las notas, logros y estándares en el desarrollo de actividades académicas, y se evidencia aún más, cuando se trata de objetivos grupales a través de equipos en el aula en la que todos aportan, el limitar la evaluación a un proceso hetero en la que el docente calcula una buena nota sin conocer las intimidades del proceso interno que llevaron al producto final, es el reto de la docencia cuando de trabajos en grupo se trata.

Es positivo Interevaluar, claro reconociendo que es un proceso inicialmente es algo difícil tanto para el docente que no conoce esta competencia evaluativa, como para los estudiantes que están acostumbrados a ver sus notas de acuerdo al juicio de cada uno de sus maestros; por ello, la interevaluación requiere pedagogía para su implementación no solo como una técnica para evaluar grupos, sino como una estrategia para lograr resultados positivas con colectivos muy complejos; no va a ser un proceso fácil, pero permitirles que se evalúen entre si constantemente e intencionando que se conserven los mismos grupos de trabajo se convertirá en una muy buena experiencia académica en favor de las interacciones y aprendizajes de los participantes y su docente; a partir de interevaluar grupos de trabajo.

4.1.4 Interevaluación momento 3

Tabla 5. Análisis estructural del relato interevaluación, momento 3.

¿Cómo conciben la interevaluación los estudiantes de una escuela Normal inclusiva?

RELATOS INTEREVALUACIÓN. (Gadamer, 1992, p.48), Castaño (2017).	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p.65).
"La experiencia de la interevaluación aquí en grado 11 ha sido en términos generales muy buena como ya se sabe, hemos tenido grupo de amigos estarías en equipo y cada vez respondemos mejor a los retos de cada tarea es posible decir que incluso las notas han sido excelentes y los lazos de amistad con los compañeros se han fortalecido consideró también que es una clase muy chévere y usted profe siempre confiando en nosotros, se le agradece profe...suerte". (Estudiante 16 años, grado once. Relato 7).	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante INTEREVALUACIÓN.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <p> </p> <p>Grado once otros grados. Experiencia muy buena mala experiencia Grupo de amigos Pares en grupo Notas excelentes Otras calificaciones Clase muy chévere Clase tradicional Confianza del profe Desconfianza de otros</p>
"Bueno sobre esta nueva manera de evaluar Pues quería confesarle que al principio me parecía muy difícil la rúbrica esa plantilla esa rejilla para poner las notas, pero luego entendimos la mejor manera de expresar lo que pensábamos década compañera y obviamente las valoraciones del desempeño de cada una y siempre queremos que cuando usted llegue a clase obviamente cuando se pueda seguir trabajando en equipo puesto que es una excelente metodología, enseña para la vida, bueno profe gracias". (Estudiante 15 años, grado décimo. Relato 8)	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante INTEREVALUACIÓN.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <p> </p> <p>Nueva manera de evaluar Evaluación tradicional Confesiones Secretos Difícil al principio Fácil con el tiempo Uso de la rejilla Desconocimiento Valorar desempeños Otras valoraciones Excelente metodología Pésima metodología. Enseñar para la vida. Enseñar por una nota.</p>
"Me ha parecido muy chévere profe, calificarnos entre nosotros, que confíen en nuestras apreciaciones y que aprendamos del otro la manera como somos vistos por nuestros compañeros nos ayuda a ser mejores personas y unos estudiantes mucho más comprometidos; yo pensé al principio que todos nos pondríamos la máxima nota, pero cuando uno revisa la rúbrica y se evalúa el ser, el hacer y el saber ya no es tan fácil obtenerla... pues los comentarios y anotaciones que hacemos de los desempeños de cada compañero, nos hace pensar en temas como la justicia, los aportes y aprendizajes de cada uno; ha sido una gran oportunidad interevaluarnos y ojalá se masifique aquí en la Normal; profe gracias". (Estudiante 20 años, semestre 2 de pfc. Relato 9).	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante INTEREVALUACIÓN.</p> <p>(pos) + _____ - (neg)</p> <p> </p> <p>Chévere calificarnos No tan agradable. Nuestras apreciaciones Valoración docente. Aprender del otro Aprender solo Ayudarnos a ser mejores Falta de solidaridad Estudiantes comprometidos No comprometidos. Uso de la rúbrica Injusticia Comentarios a otros Desinterés por el otro Gran oportunidad Sin oportunidad Masificar interevaluar Detener el proceso. Normal de Pereira Otras instituciones</p>

4.1.4.1 Interpretación de los relatos Ricoeur (2001).

Para marzo de 2021 y en el tercer momento de la intervención, la muestra de la tabla 6 que arroja las entrevistas, señala que lo adverso en los relatos desde el ámbito educativo y en relación con la Normal Superior de Pereira y que es una escuela formadora de maestros, con una trayectoria de 53 años, que es necesario, dicen los entrevistados, generar espacios académicos intencionados para trabajar sistemáticamente en grupos, en donde se posibilita derrotar la indiferencia en el aula, reducir las competencias por los promedios y generar canales de reconocimiento entre colegas que fortalezcan lazos de amistades mucho más allá de ser pares académicos en el aula; por eso ya en la tercera década desconocer la interevaluación le resta posibilidades a una competencia evaluativa pensada en la intervención social de pequeños grupos, para que sean transformados.

Desde estos relatos se propone con esta investigación una implementación de la interevaluación a la comunidad de la Normal de Pereira, es una estrategia pensada más allá de aprender a evaluar los grupos para cuando un docente proponga que trabajen en grupo en el aula; interevaluar es apropiarlos y empoderarlos de la nota fortaleciendo valores como la confianza, la justicia y la amistad en la que se procura a mediano plazo, derribar dificultades relacionadas con la exclusión y el maltrato en el aula y fundamenten a todo nivel una estrategia que redunde sin saturar las posibilidades del aprendizaje colaborativo, el clima en el aula y las habilidades socio-laborales futuras con las capacidades aprendidas en la institución, que con la interevaluación se fortalece la gestión del aula, con el liderazgo del docente.

4.1.5 La estructura paralela: una relación de implicación recíproca.

La tensión significativa de los apareamientos suscitados en el análisis estructural de los relatos se puede condensar a través de la estructura paralela, en tanto haya un nexo, concepto o categoría, también llamados técnicamente “ejes semánticos”, que los interrelacione y establezcan entre si nuevos diálogos en Ríos (2013), que permita reunir conceptos globales, visibles en las estructuras semánticas y llevarlas a un nivel superior que origine percepciones macro y significados potentes.

Tabla 6. *Análisis de la interevaluación en una estructura paralela del relato*

¿Cómo conciben la interevaluación los estudiantes de una escuela Normal inclusiva?

Referencias: Barriga (1991), Villada (1997), Borda et al (2003), Hrairi y Sanmartino (2004), Santa Gadea (2009, p.132) y Castaño (2017).

Categoría:	Gráfico Análisis Estructura Paralela del relato.	
INTEREVALUACIÓN	Idea: Castaño, (2021), en (Ríos, 2013, p:73)	
Definición:	<p>Eje Semántico Hipotético Determinación Provisoria Definitiva TC Tensión Constante. (En el contexto de La Normal) INTEREVALUACIÓN.</p>	
<p>“Evaluación entre pares que trabajan en grupo es también una competencia que promueve la confianza en los estudiantes, generando justicia social, desarrollo académico y empoderamiento. Se emplean rúbricas y el rol del docente es de mediador”.</p> <p>Castaño, (2021).</p>	<p>(válido) +</p> <p> </p> <p>Justa</p> <p>Hay que pensarla</p> <p>Equitativa</p> <p>Difícil al principio</p> <p>Posibilita evaluarse</p> <p>Muy buena experiencia</p> <p>Forma grupo de amigos</p> <p>Uso de rejilla (Rúbrica)</p> <p>Proponerla, Masificarla</p>	<p>- (opuesto)</p> <p> </p> <p>Injusta</p> <p>No tan emocional</p> <p>Inequitativa</p> <p>Desconocimiento</p> <p>Heteroevaluación</p> <p>Mala experiencia</p> <p>Reúne pares</p> <p>Formatos convencionales</p> <p>Desconocimiento del proceso.</p>

Fuente: elaboración propia.

4.1.5.1 Interpretación de la estructura paralela: Delgado y Gutiérrez (1999) y Ricoeur y Freire (2002), sobre interevaluación en los 3 momentos del estudio.

La inspiración interpretativa de la interevaluación a la luz de los autores que han fortalecido con sus estudios hermenéuticos, son la base conceptual para estos hallazgos que se visualizan con mayor claridad en la tabla 7 a partir de esa estructura paralela del relato pues allí se concentran las 9 ideas más fuertes de los entrevistados, condensados en esta estructura jerarquizada en la que se develan una serie de percepciones dadas por los estudiantes, particularmente sobre interevaluación en las que tenían unas ideas variadas pero conectadas con la categoría principal y en particular consideran injusta la evaluación tradicional, sospechan que en distintas oportunidades surge de la emocionalidad del agente principal y ello genera cierta sensación de inequidad en el sentido en que algunos estudiantes obtienen notas altas con poco esfuerzo y cuestionan mucho la heteroevaluación, por la que consideran en muchas acciones en el aula como el arma correctora para castigar comportamientos y desaciertos.

También censuran que la evaluación tradicional genera malas experiencias o experiencias traumáticas pues desvirtúan los esfuerzos que el docente no percibe o se percata cuando el trabajo académico es grupal y en especial les molesta mucho una nota igualitaria para todos los integrantes y entre ellos surgen los murmullos echándose encima las notas injustas, en los casos donde algunos no contribuyen de la mejor manera al objetivo de la tarea; por eso la interevaluación lucha contra esos pensamientos y creencias intencionando a través del docente la forma como asocia los grupos y les exige trabajar con el mismo equipo; la idea es romper con pares y buscar el reconocimiento del otro.

Al planear interevaluar grupos, todo docente debe planear desde unidades o secuencias didácticas, pues el proceso y el tiempo de asociación de los participantes cuentan, no es una actividad ocasional entre varios, no tiene mucho sentido; exige una rúbrica muy clara que contenga objetivos en el saber, en el hacer y en el ser desde notas numéricas para cada y casillas para anotaciones sobre sus desempeños, fortalezas y recomendaciones; importante aclarar que la calificación promedio del estudiante es la resultante de las valoraciones y conceptos emitidos por sus compañeros buscando la justicia social por la nota Villada (1997) y con lo que se configura el empoderamiento y la confianza en el criterio de los estudiantes por parte de sus maestros.

Por último, es indispensable que la planeación docente desde unidades o secuencias didácticas provea las rúbricas de interevaluación como guía garante del proceso en la que el docente es un líder que anima y gestiona el saber en los grupos, de eso se trata esta experiencia, de masificar a través de una propuesta de implementación la interevaluación en la Normal de Pereira en 2021; que requiere de voluntad gerencial, compromiso docente, jornadas de capacitación, integración al proyecto educativo institucional y ajustes en el sistema de evaluación y promoción de este centro docente, como condiciones estructurales para la realización de esta estrategia establecida en el proyecto de implementación.

4.2 Educación Inclusiva

4.2.1 Referencias teóricas y operativas del análisis estructural del relato.

Análisis estructural Halliday (1986). Piret et al (1996), Ríos (2005). “la semántica estructural” Greimas (1952). “Semántica del lenguaje” Gadamer (1992). “Hermenéutica Reflexiva” (Ricoeur y Freire,2002). “La Disyunción una tensión significativa”. (Ríos, 2005).

4.2.2 Análisis estructural del relato sobre educación inclusiva.

Tabla 7. Análisis estructural del relato en la educación inclusiva momento

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y directivos docentes respecto a la Escuela Normal como escuela inclusiva?

RELATOS EDUCACIÓN INCLUSIVA. (Gadamer, 1996, p.148), Castaño (2017).	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL (Halliday, 1986), (Piret et al, 1996). (Ríos, 2013, p.65).																								
<p>"En la Escuela Superior el Jardín de Risaralda, la educación inclusiva está enmarcada en los postulados de la Unesco, entendida como el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad, que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas; es responder a la diversidad de acuerdo con sus necesidades y culturas a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje para reducir así la exclusión en el sistema educativo". (Jaime Pulido, Rector ENSJR con una trayectoria de 20 años en la institución, Relato 1).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa EDUCACIÓN INCLUSIVA.</p> <p>(pos) + _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Normal el Jardín</td><td>Otras instituciones</td></tr> <tr> <td>Postulados Unesco</td><td>Otras organizaciones.</td></tr> <tr> <td>Educación de calidad</td><td>Educación sin calidad</td></tr> <tr> <td>Necesidades de aprendizaje</td><td>Educación tradicional</td></tr> <tr> <td>Diversidad</td><td>Uniformidad</td></tr> <tr> <td>Prácticas inclusivas</td><td>Prácticas exclusivas</td></tr> <tr> <td>Reducir la exclusión</td><td>Indiferencia institucional</td></tr> <tr> <td>Sistema educativo</td><td>Otros sistemas.</td></tr> </table>	Normal el Jardín	Otras instituciones	Postulados Unesco	Otras organizaciones.	Educación de calidad	Educación sin calidad	Necesidades de aprendizaje	Educación tradicional	Diversidad	Uniformidad	Prácticas inclusivas	Prácticas exclusivas	Reducir la exclusión	Indiferencia institucional	Sistema educativo	Otros sistemas.								
Normal el Jardín	Otras instituciones																								
Postulados Unesco	Otras organizaciones.																								
Educación de calidad	Educación sin calidad																								
Necesidades de aprendizaje	Educación tradicional																								
Diversidad	Uniformidad																								
Prácticas inclusivas	Prácticas exclusivas																								
Reducir la exclusión	Indiferencia institucional																								
Sistema educativo	Otros sistemas.																								
<p>"La inclusión en la escuela Normal es uno de los procesos institucionales y responde a la atención a la diversidad teniendo en cuenta las posibilidades, las necesidades y los intereses de la comunidad educativa, de nuestros estudiantes; esta atención se evidencia a partir del diagnóstico, porque muchos estudiantes llegan sin un diagnóstico y las familias no lo presentan así, pero en el proceso desde el aula con los docentes y nosotros desde la dirección, pues se empieza a observar conductas y situaciones de los estudiantes que ameritan ser diagnosticados, otros si vienen con los registros y el proceso y se hace una actualización continua del mismo con el apoyo de los padres de familia; finalmente se evidencia con ajustes razonables con la elaboración del PIAR y el DUA, siendo el manejo institucional al proceso de inclusión". (Beatriz Varela, coordinadora académica, 9 años de trayectoria, Relato 2).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa EDUCACIÓN INCLUSIVA.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Inclusión en la Normal</td><td>Inclusión en otro sitio</td></tr> <tr> <td>Proceso institucional</td><td>Proceso no institucional</td></tr> <tr> <td>Atención a la diversidad</td><td>Sin atención</td></tr> <tr> <td>Necesidades e intereses</td><td>Desatención</td></tr> <tr> <td>Comunidad educativa</td><td>Otras comunidades.</td></tr> <tr> <td>Diagnóstico</td><td>Sin diagnóstico.</td></tr> <tr> <td>Docentes y directivos</td><td>Otros sin identificar</td></tr> <tr> <td>Casos nuevos</td><td>Desconocimiento.</td></tr> <tr> <td>Actualización de datos</td><td>Sin antecedentes.</td></tr> <tr> <td>Padres de familia</td><td>Otras comunidades</td></tr> <tr> <td>PIAR ajustes razonables</td><td>Sin ajustes.</td></tr> <tr> <td>DUA diseño aprendizaje</td><td>Sin diseño universal</td></tr> </table>	Inclusión en la Normal	Inclusión en otro sitio	Proceso institucional	Proceso no institucional	Atención a la diversidad	Sin atención	Necesidades e intereses	Desatención	Comunidad educativa	Otras comunidades.	Diagnóstico	Sin diagnóstico.	Docentes y directivos	Otros sin identificar	Casos nuevos	Desconocimiento.	Actualización de datos	Sin antecedentes.	Padres de familia	Otras comunidades	PIAR ajustes razonables	Sin ajustes.	DUA diseño aprendizaje	Sin diseño universal
Inclusión en la Normal	Inclusión en otro sitio																								
Proceso institucional	Proceso no institucional																								
Atención a la diversidad	Sin atención																								
Necesidades e intereses	Desatención																								
Comunidad educativa	Otras comunidades.																								
Diagnóstico	Sin diagnóstico.																								
Docentes y directivos	Otros sin identificar																								
Casos nuevos	Desconocimiento.																								
Actualización de datos	Sin antecedentes.																								
Padres de familia	Otras comunidades																								
PIAR ajustes razonables	Sin ajustes.																								
DUA diseño aprendizaje	Sin diseño universal																								
<p>"La educación inclusiva en la escuela normal Superior el Jardín, se ha enfocado en hacer unas reflexiones a las prácticas pedagógicas que se hacen en el aula, donde se tengan en cuenta las barreras de aprendizaje de los estudiantes, que por alguna situación de discapacidad o psicosocial o trastorno mental no pueden comprender tan ampliamente los conceptos académicos que se ven". (Diana Manrique, psico-orientadora con una trayectoria de 10 años, Relato 3.)</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante EDUCACIÓN INCLUSIVA</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Educación Inclusiva</td><td>Educación exclusiva</td></tr> <tr> <td>Normal de Pereira</td><td>Otras instituciones</td></tr> <tr> <td>Reflexiones</td><td>Indiferencia</td></tr> <tr> <td>Prácticas pedagógicas</td><td>Ausencia de prácticas</td></tr> <tr> <td>Barreras aprendizaje</td><td>Sin barreras</td></tr> <tr> <td>Discapacidad Física</td><td>Físico Normal</td></tr> <tr> <td>Discapacidad Psicosocial</td><td>Capacidades plenas</td></tr> </table>	Educación Inclusiva	Educación exclusiva	Normal de Pereira	Otras instituciones	Reflexiones	Indiferencia	Prácticas pedagógicas	Ausencia de prácticas	Barreras aprendizaje	Sin barreras	Discapacidad Física	Físico Normal	Discapacidad Psicosocial	Capacidades plenas										
Educación Inclusiva	Educación exclusiva																								
Normal de Pereira	Otras instituciones																								
Reflexiones	Indiferencia																								
Prácticas pedagógicas	Ausencia de prácticas																								
Barreras aprendizaje	Sin barreras																								
Discapacidad Física	Físico Normal																								
Discapacidad Psicosocial	Capacidades plenas																								

	Trastorno mental Comprensión académica	Mente sana Dificultad de aprender.
<p>“La operatividad de una escuela inclusiva o de pensar la escuela inclusiva, ha hecho que no se reflexione sobre la misma, directrices de organizaciones internacionales acopladas por Colombia, ponen la ley por encima del rostro del otro; la Escuela Normal de Pereira no ha entendido todavía y diría yo que la educación que la inclusión no es un término apropiado para hablar del otro y que estamos lejos de pensarnos en la alteridad”. (Edwin Franco, jefe del área de humanidades, con 4 años de trayectoria, Relato 4).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante EDUCACIÓN INCLUSIVA</p>	
	(pos)+	- (neg)
	Operatividad escuela inclusiva	No operativa
	Pensar la escuela inclusiva	No pensarla
	No hay reflexión.	Indiferencia
	Directrices Organizaciones	Ignorarlas
	Políticas colombianas	Otras políticas
	Privilegian las leyes	Los afectados
	La Normal confundida	Inclusión
	Institucionalidad perdida	Objeto social
	Inclusión término inapropiado	Referirse al otro.
	La alteridad como destino	Excluir
	Inclusión como proceso	Inclusión diversa.

Fuente: elaboración propia.

4.2.2.1 Interpretación de los relatos Ricoeur (2001).

La tabla 7 es el reflejo del pensamiento institucional respecto a la categoría secundaria de la investigación para lo cual se eligieron 4 voces autorizadas para indagar, siendo el rector, la coordinadora, la psico orientadora y un docente representante del consejo directivo, relatos que permiten acercarse primero a develar lo oscuro, contrario más que negativo de estos 4 relatos sobre educación conduce a revisar la visión institucional de la Normal de Pereira en cabeza inicialmente del rector al dejar entrever que una meta institucional es reducir la exclusión admitiendo que en efecto no por ser una escuela inclusiva está a salvo de casos y personas que sufren este flagelo; consecuentemente la coordinación académica desnuda una problemática de salud pública en Colombia y es la precaria asistencia en temas de diagnósticos relacionados con las llamadas barreras de aprendizaje, especialmente en la educación pública en donde maestros y directivos apuntan desde la observación sistemática y continua de

estudiantes, los nuevos casos y muchos padres tienden a ignorarlo perjudicando los procesos.

La sicóloga de la institución devela las enfermedades mentales que aqueja a integrantes de la comunidad educativa y con ello se encienden las alarmas en la ruta de atención integral de los estudiantes; por último el colega maestro estructura una reflexión político-social de lo rápido que se instrumentaliza el proceso de inclusión pero no hay espacio de reflexión para ver al otro como su alter ego, no como un paciente o un compañero de curso raro y la visión institucional aún lejana al propósito de la educación como oportunidad de emancipar a todos en un mundo tan cruel y dinámico.

Interpretar lo valioso o positivo de estas entrevistas lleva determinar con voces autorizadas el concepto de educación inclusiva en la Normal de Pereira, tiene varias perspectivas acordes a las dignidades de los invitados; en una primera instancia resaltar que la educación inclusiva obedece a unas políticas internacionales establecidas para países miembros y en este caso hablar de Unesco, ahora de Oede, reflejan el impacto que ellas generan en los sistemas educativos a través de doctrinas convertidas en leyes y decretos en Colombia por el MEN y que el rector tiene claro.

En ese sentido desde la coordinación académica orientar y divulgar por ejemplo el plan integral de ajustes razonables para aquellos chicos diagnosticados como estrategia garante de derechos educativos en esta población, presenta una institución conectada con las realidades educativas. Contar con psicóloga pues la institución pública tiene una población estimada en 1300 estudiantes, es una ventaja pues la salud mental es prioridad en una población juvenil tan vulnerable a los efectos contemporáneos, en los que se necesita la intervención profesional de expertos y rescatar del relato 4, las reflexiones del

maestro Edwin cuando pone en el escenario dos inquietudes muy importantes en educación inclusiva, se trata primero de reflexionarla en todo su sentido, campo de acción y afectación al sistema tradicional de educación y el segundo que no se debe hablar de inclusión sino tenemos claro pensarla en función del otro desde la alteridad misma; llámese una visión más real y vivencial del otro y mucho menos expectante y resultadista que genera el sistema, más sabiendo que la educación no es de momentos, es para siempre y que los resultados no se verán de inmediato en ellos.

4.2.2.2 Estructura paralela de los relatos sobre educación inclusiva.

Tabla 8. Análisis de la educación inclusiva desde una estructura paralela.

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y directivos docentes respecto a la Escuela Normal como escuela inclusiva?

Referencias: UNESCO Tailandia (1990), Tony Booth y Mel Ainscow (2000), AJ Trens (2003), M Ainscow, S Miles (2008), R Opertti, C Belalcázar (2008), MEN Decreto 1421 (2017).																											
Categoría: EDUCACIÓN INCLUSIVA.	Gráfico Análisis Estructura Paralela del relato. Idea Castaño, (2021), en (Ríos, 2013, p.73).																										
Definición: "Política mundial orientada a promover la diversidad desde la inclusión, promoviendo la educación de calidad con equidad y para todos". Castaño, (2021).																											
	<table> <tr> <th>Eje</th><th>Semántico</th></tr> <tr> <td>Hipotético</td><td></td></tr> <tr> <td>Determinación Provisoria</td><td></td></tr> <tr> <td>TC</td><td></td></tr> <tr> <td>(En el Contexto de La Normal)</td><td></td></tr> <tr> <td>EDUCACIÓN INCLUSIVA.</td><td></td></tr> <tr> <td>(válido) +</td><td>-</td></tr> <tr> <td>(opuesto)</td><td></td></tr> <tr> <td> </td><td> </td></tr> <tr> <td>Postulados Unesco</td><td>Otros postulados</td></tr> <tr> <td>PIAR ajustes razonables</td><td>Educación tradicional</td></tr> <tr> <td>Barreras de Aprendizajes</td><td>Ignorar su existencia</td></tr> <tr> <td>Diversidad desde la alteridad</td><td>Exclusión</td></tr> </table>	Eje	Semántico	Hipotético		Determinación Provisoria		TC		(En el Contexto de La Normal)		EDUCACIÓN INCLUSIVA.		(válido) +	-	(opuesto)				Postulados Unesco	Otros postulados	PIAR ajustes razonables	Educación tradicional	Barreras de Aprendizajes	Ignorar su existencia	Diversidad desde la alteridad	Exclusión
Eje	Semántico																										
Hipotético																											
Determinación Provisoria																											
TC																											
(En el Contexto de La Normal)																											
EDUCACIÓN INCLUSIVA.																											
(válido) +	-																										
(opuesto)																											
Postulados Unesco	Otros postulados																										
PIAR ajustes razonables	Educación tradicional																										
Barreras de Aprendizajes	Ignorar su existencia																										
Diversidad desde la alteridad	Exclusión																										

Fuente: elaboración propia.

**4.2.2.3 Interpretación de la estructura paralela sobre educación inclusiva:
Delgado y Gutiérrez (1999) y Ricoeur y Freire (2002).**

Para obtener una visión más global, menos personal, desde lo institucional en la tabla 8, se relaciona los 4 relatos sobre educación inclusiva llevada a la realidad de la Normal Superior del Jardín de Risaralda a través de los discursos de representantes idóneos y con experiencia calificada en el sector educativo a partir de estos relatos dejan más dudas que certezas, teniendo en cuenta que en temas de inclusión la Normal lleva casi una década caminando y apostando en este sentido; pero aún no se ha consolidado por diversos motivos aunque ya algunos avances son significativos; es claro que desde la dirección de la Normal obedece a políticas educativas internacionales vigentes y en la actualidad más por OCDE que por Unesco, ya que ellos parametrizan todos los resultados que se puedan medir con lo cual levantan informes y montan rankings anuales de los desempeños de sus países miembros con pruebas externas como de la revisión de los alcances de las políticas educativas al interior de cada nación, siendo la educación inclusiva un factor preponderante.

La institución que cuenta con un comité de inclusión se ha preocupado en estos 4 últimos años en hacer pedagogía con maestros , estudiantes y familias respecto a temas relacionados con dichas barreras y la forma que desde la planeación de lo Piar, se pueden abordar caso por caso y en ese aspecto el diagnóstico es esencial aunque en un porcentaje no figuran registrado en el sistema integral de matrícula y que corresponde detectarlos en el aula; algunos padres son reacios y no aceptan que su hijo presenta un diagnóstico que requiera de un tratamiento especializado, también influye el factor cultural y económico pues algunos de ellos no tienen facilidades para acceder a los

sistemas de salud.

Los trastornos mentales también inquietan a la comunidad por las alertas de intentos y suicidios en la población juvenil de la región, materializa una preocupación que requiere acciones para asegurar una educación inclusiva y es aquí en donde entra un factor que no se ha contemplado con mayor fuerza en esta institución y es la reflexión de la comunidad educativa frente al otro que la integra, no solo quien representa una barrera, sino al diverso, al distinto, al oprimido al diferente pues la educación inclusiva como lo promulga Unesco se centra más en la diversidad que en la inclusión misma y este será un abordaje y una discusión académica amplia que se debe hacer; aquí interevaluar puede como estrategia implementada una oportunidad para conocerse entre todos, sin tapujos con la convicción de generar atmósferas de aprendizajes significativos.

La educación inclusiva en la Normal de Pereira se ciñe al decreto 1421 de 2017 desde la normatividad y así lo manifiestan las autoridades institucionales, incluso mucho antes de la promulgación; al ser una escuela inclusiva desde 2013 establecida por la ordenanza 9 sobre desarrollo territorial del departamento de Risaralda, cubre la atención en ese momento de las necesidades educativas y hoy reconocidas como barreras para el aprendizaje, en donde solo existe el requisito de aprobación del año lectivo académico, para acceder a un cupo de matrícula en este centro educativo. El diagnóstico final es que, a pesar de los esfuerzos institucionales, falta mucho liderazgo aún, mesas de reflexión, capacitaciones, fortalecer el comité de inclusión, trabajar mucho la mentalidad del capital humano y continuar con la adquisición de equipos, implementos especializados, personal profesional de apoyo y más obras de infraestructura y locación para permitir una más libre y fácil movilidad desde el acceso y sitios comunes.

4.3. Trabajo en Grupo

4.3.1 Trabajo en grupo, momento 1.

Tabla 9. Análisis estructural del relato sobre trabajo en grupo, momento 1
¿Cuáles son los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa?

RELATOS TRABAJO EN GRUPO (Gadamer, 1996, p.95), Castaño (1997)	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p. 65)																
<p>"Hola profe saludos bueno... bueno la verdad es que trabajar con otros no es nada fácil, es que hacer tareas con otros es un lío porque por ejemplo uno tiene que lidiar con los caprichos y resabios de mis compañeros; la verdad le repito, me toca trabajar con otros por la nota porque quiero ganar la materia y comprendo que a veces es necesario el trabajo en equipo. Me tendré que acostumbrar, debe ser tan bien que desde pequeño no me enseñaron a estudiar y a trabajar por proyectos; todo es un aprendizaje". (Estudiante 16 años, grado décimo. Relato 1).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante TRABAJO EN GRUPO.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>NO es nada fácil</td><td>Es fácil</td></tr> <tr> <td>Hacer tareas con otros</td><td>Hacerlas solo.</td></tr> <tr> <td>Es un lío</td><td>Sin lío.</td></tr> <tr> <td>Lidiar caprichos de otros</td><td>Gestionar con otros.</td></tr> <tr> <td>Toca trabajar con otros</td><td>Me gusta</td></tr> <tr> <td>Trabajar por la nota</td><td>Trabajar por aprender</td></tr> <tr> <td>Tener que acostumbrarme</td><td>Acostumbrado</td></tr> <tr> <td>No me enseñaron</td><td>Si me enseñaron.</td></tr> </table>	NO es nada fácil	Es fácil	Hacer tareas con otros	Hacerlas solo.	Es un lío	Sin lío.	Lidiar caprichos de otros	Gestionar con otros.	Toca trabajar con otros	Me gusta	Trabajar por la nota	Trabajar por aprender	Tener que acostumbrarme	Acostumbrado	No me enseñaron	Si me enseñaron.
NO es nada fácil	Es fácil																
Hacer tareas con otros	Hacerlas solo.																
Es un lío	Sin lío.																
Lidiar caprichos de otros	Gestionar con otros.																
Toca trabajar con otros	Me gusta																
Trabajar por la nota	Trabajar por aprender																
Tener que acostumbrarme	Acostumbrado																
No me enseñaron	Si me enseñaron.																
<p>"Yo pienso que la estrategia del trabajo en equipo de manera sistemática o lo que llaman reiterada me ha dado la posibilidad de comprender la forma de ser de mis compañeras, ellas por ejemplo al principio eran muy conflictivas y manteníamos alegando por todo. Entender a otras personas realmente hace posible que podamos ser mejores estudiantes. Antes no nos gustaba estudiar juntas, pero como ya somos un mismo equipo, hemos notado Muchos avances y aprendizajes valiosos para la vida; eso es todo gracias". (Estudiante 17 años, grado once. Relato 2).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante TRABAJO EN GRUPO.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Como estrategia</td><td>Surge sin planearlo</td></tr> <tr> <td>De forma sistemática</td><td>De forma aleatoria</td></tr> <tr> <td>De forma reiterada</td><td>De forma ocasional.</td></tr> <tr> <td>Entender al otro.</td><td>No me interesa el otro.</td></tr> <tr> <td>Conflictos iniciales</td><td>Conflictos resueltos</td></tr> <tr> <td>Ser mejores estudiantes</td><td>Cualquier estudiante</td></tr> <tr> <td>Aprendizajes valiosos</td><td>Aprendizajes espontáneos</td></tr> </table>	Como estrategia	Surge sin planearlo	De forma sistemática	De forma aleatoria	De forma reiterada	De forma ocasional.	Entender al otro.	No me interesa el otro.	Conflictos iniciales	Conflictos resueltos	Ser mejores estudiantes	Cualquier estudiante	Aprendizajes valiosos	Aprendizajes espontáneos		
Como estrategia	Surge sin planearlo																
De forma sistemática	De forma aleatoria																
De forma reiterada	De forma ocasional.																
Entender al otro.	No me interesa el otro.																
Conflictos iniciales	Conflictos resueltos																
Ser mejores estudiantes	Cualquier estudiante																
Aprendizajes valiosos	Aprendizajes espontáneos																
<p>"Qué buena pregunta esa... es que trabajar con otros, uno al principio piensa qué va a ser más fácil pero, es todo un error... mire profe que aquí en el programa de formación de maestros imagina uno, que si el trabajo es en equipo se reparte entre los participantes y listo, pero la realidad es otra cada uno debe responder por el trabajo de los demás y si uno está periódicamente trabajando con los mismos eso implica un compromiso y una responsabilidad mayor teniendo en cuenta que nos estamos formando cómo futuros maestros Gracias profe". (Estudiante 20 años, semestre 1 pfc. Relato 3).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante TRABAJO EN GRUPO</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Es fácil al principio)</td><td>Es complejo.</td></tr> <tr> <td>Programa de Formación</td><td>Otras ofertas</td></tr> <tr> <td>Repartir tareas</td><td>Asumir roles</td></tr> <tr> <td>Responsabilidad individual</td><td>Colectiva</td></tr> <tr> <td>Trabajo periódico</td><td>Trabajo ocasional</td></tr> <tr> <td>Futuros maestros</td><td>Otros profesionales</td></tr> </table>	Es fácil al principio)	Es complejo.	Programa de Formación	Otras ofertas	Repartir tareas	Asumir roles	Responsabilidad individual	Colectiva	Trabajo periódico	Trabajo ocasional	Futuros maestros	Otros profesionales				
Es fácil al principio)	Es complejo.																
Programa de Formación	Otras ofertas																
Repartir tareas	Asumir roles																
Responsabilidad individual	Colectiva																
Trabajo periódico	Trabajo ocasional																
Futuros maestros	Otros profesionales																

4.3.1.1 Interpretación de los relatos sobre trabajo en grupo Ricoeur (2001).

Trabajar con otros, como lo enseña la tabla 9, genera opiniones negativas o mal entendidas, opuestas o diversas; es el caso del primer relato en donde el estudiante cree que trabajar en equipo sería una actividad sencilla, pero sucedió lo contrario, los conflictos por las personalidades diversas de los integrantes son a veces para algunos complejas de gestionar para aquellos jóvenes poco tolerantes, estrictos; sucede también cuando no hay ni motivación ni liderazgo, simplemente una relación de conveniencia por la nota, implica también que se vale el cómo sea y la educación como un acto administrativo y deshumanizante, particularmente cuando por parte de los docentes no se planea y se propone en clase espontáneamente, en donde tanto el resultado académico y la interacción social, son una sorpresa al momento de establecer evidencias y productos.

Porque precisamente trabajar en grupo es un proceso complejo, no se trata solo de reunir a sus participantes una única vez a ver que surge; el trabajo en equipo requiere tiempo, paciencia, consistencia e intencionalidad por parte de los docentes si desea el logro de objetivos socio-académicos; la periodicidad fomenta reencuentros que fortalecerán las partes y el todo, con lo que se busca que brillen las individualidades en medio de una apuesta en común. Una característica que engrana a un colectivo es entender a los otros, sus ritmos, gustos y saberes y aprovecharlos en favor del objetivo, desestimando las susceptibilidades que alteran y generan conflictos que sin un manejo adecuado son capaces de desbordar las expectativas y generando rompimientos, renunciaciones y malos procesos académicos.

4.3.2 Trabajo en grupo, momento 2.

Tabla 10. Análisis estructural del trabajo en grupo, momento 2

¿Cuáles son los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa?

RELATOS TRABAJO EN GRUPO (Gadamer, 1996, p.95), Castaño (1997)	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p.65)																		
<p>"Entiendo que trabajar en grupo es una estrategia muy importante y necesaria para avanzar en el aprendizaje y con ello formarnos para la vida; claro está, qué aprender a trabajar con otros en equipo no es nada sencillo, hay que tener paciencia ser humildes y entender que cada ser humano es distinto pero sus aportes son muy valiosos. A mí me gusta trabajar con mis compañeras. (Estudiante 21 años, semestre 1 PFC. Relato 4).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante TRABAJO EN GRUPO.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Estrategia necesaria</td><td>No planeado</td></tr> <tr> <td>Avanzar el aprendizaje</td><td>Estudio tradicional</td></tr> <tr> <td>Formar para la vida</td><td>Forma para la escuela.</td></tr> <tr> <td>Seres humanos distintos</td><td>Seres iguales</td></tr> <tr> <td>Aprender a trabajar</td><td>No es relevante.</td></tr> <tr> <td>Me gusta</td><td>No me gusta.</td></tr> </table>	Estrategia necesaria	No planeado	Avanzar el aprendizaje	Estudio tradicional	Formar para la vida	Forma para la escuela.	Seres humanos distintos	Seres iguales	Aprender a trabajar	No es relevante.	Me gusta	No me gusta.						
Estrategia necesaria	No planeado																		
Avanzar el aprendizaje	Estudio tradicional																		
Formar para la vida	Forma para la escuela.																		
Seres humanos distintos	Seres iguales																		
Aprender a trabajar	No es relevante.																		
Me gusta	No me gusta.																		
<p>"Realmente profe... a mí no me gusta hacer tareas en clase con esos otros fastidiosos, la verdad me gusta más trabajar solo. Considero que soy muy inteligente y puedo gestionar mi aprendizaje solo, pero cómo me veo obligado a trabajar con otros debo adaptarme y sí la verdad al principio ellos como todos relajados, pero ahí poco a poco cada vez que trabajamos en grupo podemos mejorar cada vez más Y eso cuenta también sé qué para mi futuro debo aprender a trabajar con otras personas; gracias". (Estudiante 17 años, grado undécimo, Relato 5).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante TRABAJO EN GRUPO.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>No me gusta</td><td>Si me gusta</td></tr> <tr> <td>Trabajar solo</td><td>Trabajar con otros</td></tr> <tr> <td>Soy inteligente</td><td>Otros no tanto.</td></tr> <tr> <td>Gestionar mi aprendizaje</td><td>No hay autogestión.</td></tr> <tr> <td>Debo adaptarme</td><td>No me adapto</td></tr> <tr> <td>Trabajo con otros</td><td>Trabajo solo</td></tr> <tr> <td>Mi futuro</td><td>El futuro de otros</td></tr> <tr> <td>Debo aprender</td><td>No es tan necesario</td></tr> </table>	No me gusta	Si me gusta	Trabajar solo	Trabajar con otros	Soy inteligente	Otros no tanto.	Gestionar mi aprendizaje	No hay autogestión.	Debo adaptarme	No me adapto	Trabajo con otros	Trabajo solo	Mi futuro	El futuro de otros	Debo aprender	No es tan necesario		
No me gusta	Si me gusta																		
Trabajar solo	Trabajar con otros																		
Soy inteligente	Otros no tanto.																		
Gestionar mi aprendizaje	No hay autogestión.																		
Debo adaptarme	No me adapto																		
Trabajo con otros	Trabajo solo																		
Mi futuro	El futuro de otros																		
Debo aprender	No es tan necesario																		
<p>"Yo pienso que fue difícil al principio porque yo venía de otro colegio, no conocía a nadie siempre se siente ansiedad y por eso mis primeros trabajos no fueron tan buenos, Pero a medida que me fui conociendo, integrando con mis compañeros se hizo todo mejor y más fácil. Cuando uno trabaja seguido con el mismo grupo. Consideró que los productos finales es mejor calidad. Sé que lo difícil es empezar, pero para los que estudiamos es importante en el otro". (Estudiante 18 años, semestre 1 pfc, Relato 6).</p>	<p>Eje Semántico. Hipotético. Tensión Significante TRABAJO EN GRUPO.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Difícil al principio</td><td>Fácil</td></tr> <tr> <td>Vengo de otro colegio</td><td>Soy de la Normal</td></tr> <tr> <td>No conocía a nadie</td><td>Conozco a todos.</td></tr> <tr> <td>Ansiedad</td><td>Tranquilidad</td></tr> <tr> <td>Bajo rendimiento</td><td>Éxito académico</td></tr> <tr> <td>Integración paulatina</td><td>No integrado</td></tr> <tr> <td>Con el mismo grupo</td><td>grupos alternos</td></tr> <tr> <td>Productos de calidad</td><td>Productos básicos</td></tr> <tr> <td>La importancia del otro</td><td>la marginación.</td></tr> </table>	Difícil al principio	Fácil	Vengo de otro colegio	Soy de la Normal	No conocía a nadie	Conozco a todos.	Ansiedad	Tranquilidad	Bajo rendimiento	Éxito académico	Integración paulatina	No integrado	Con el mismo grupo	grupos alternos	Productos de calidad	Productos básicos	La importancia del otro	la marginación.
Difícil al principio	Fácil																		
Vengo de otro colegio	Soy de la Normal																		
No conocía a nadie	Conozco a todos.																		
Ansiedad	Tranquilidad																		
Bajo rendimiento	Éxito académico																		
Integración paulatina	No integrado																		
Con el mismo grupo	grupos alternos																		
Productos de calidad	Productos básicos																		
La importancia del otro	la marginación.																		

Fuente: elaboración propia.

4.3.2.1 Interpretación de los relatos del trabajo en grupo (Ricoeur, 2001).

Frente al análisis de la tabla 10, asumir falsamente el trabajo en grupo como una estrategia de clase en la que un docente desea reunirlos sin ninguna razón psico-social, laboral o educativa posible, convierte la actividad en una estrategia anunciada y poco atractiva para los colectivos, desdibuja su acción su acción pedagógica y le resta relevancia al proceso educativo. Ya varios testimonios anuncian lo mismo y es la ansiedad que causa reunirse con extraños para emprender un trabajo en grupo, más si se está nuevo en una institución, con todo lo que ello conlleva; la actitud de cada estudiante y el liderazgo de cada docente debe encausar esos miedos y frustraciones en favor de la interacción socio-académica en el aula; que no sea barrera que un joven llegue de otra institución, o que no vea importante trabajar con otros o no generar la trascendencia que en la vida futura puede traer.

Es obligación institucional en cabeza de sus docentes, enseñar a sus estudiantes a trabajar en grupo, su metodología, formas, roles y objetivos que hacen de esta estrategia una oportunidad futura menos traumática para el inicio del tan llamado primer empleo a los jóvenes; es que simular el trabajo en grupo en el aula, es un escenario aproximado de lo que una persona vive laboralmente en las realidades de sus entornos socioeconómicos. Es consecuente también idear estrategias de acercamiento a personas nóveles o de estreno en una institución educativa a través de retos en equipo, reiterando intencionadamente las acciones del colectivo con lo que se busca arropar y traslucir las personalidades de sus participantes y generar reconocimientos desde la individualidad atacando la exclusión, creando caos.

4.3.3 Trabajo en grupo, momento 3.

Tabla 11. Análisis estructural del trabajo en grupo, momento 3

¿Cuáles son los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa?

RELATOS TRABAJO EN GRUPO (Gadamer, 1996 p:95), Castaño (1997)	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p.65)																		
<p>"Lo que pienso profe de trabajar con mis compañeritas en grupo diferentes actividades me ha permitido aprender a conocer a los demás y sentirme útil... pues como usted sabe tengo movilidad reducida he sido muy enferma desde pequeña y a veces es difícil escribir mis tareas pero con la ayuda de mis amiguitas he podido solucionar yo aportó mucho en el grupo y aunque no a la velocidad de todos yo siento que soy muy inteligente pero debo reconocer que trabajar con mis 3 compañeras me ha favorecido académicamente". (Estudiante 16 años, grado 10, Relato 7).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante TRABAJO EN GRUPO.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Aprender a conocer al otro</td> <td>Desconocimiento</td> </tr> <tr> <td>Sentirme útil</td> <td>Sentirme inútil</td> </tr> <tr> <td>Discapacidad física.</td> <td>Físico normal</td> </tr> <tr> <td>Difícil escribir tareas</td> <td>habilidades al escribir</td> </tr> <tr> <td>Amigas me ayudan</td> <td>Cada uno trabaja</td> </tr> <tr> <td>Aporto más lento</td> <td>Aportan más rápido</td> </tr> <tr> <td>Favorecida académica</td> <td>Desfavorecida</td> </tr> </table>	Aprender a conocer al otro	Desconocimiento	Sentirme útil	Sentirme inútil	Discapacidad física.	Físico normal	Difícil escribir tareas	habilidades al escribir	Amigas me ayudan	Cada uno trabaja	Aporto más lento	Aportan más rápido	Favorecida académica	Desfavorecida				
Aprender a conocer al otro	Desconocimiento																		
Sentirme útil	Sentirme inútil																		
Discapacidad física.	Físico normal																		
Difícil escribir tareas	habilidades al escribir																		
Amigas me ayudan	Cada uno trabaja																		
Aporto más lento	Aportan más rápido																		
Favorecida académica	Desfavorecida																		
<p>"Profe mire lo que me pasó y es algo difícil de explicar, cómo le parece que uno viene todo entusiasmado a estudiar a la normal y uno y uno cree que todos vienen a lo mismo es decir qué en todos hay vocación docente y mucha dedicación para el trabajo en clase, pero yo en particular me encontré con unos perezosos, había que rogarles aquí, hasta que movieran un dedo, pero día a día nos fuimos conociendo mejor y con ello el trabajo en equipo nos permitió aprender muchas cosas, entre otras a conocernos mejor, Yo sé que es muy importante trabajar en grupo pues la educación se hace entre todos". (Estudiante 23 años, semestre 2 pfc, Relato 8).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión Significante TRABAJO EN GRUPO.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Estudiante Normalista nuevo</td> <td>Estudiante antiguo</td> </tr> <tr> <td>Llego entusiasmado</td> <td>Sin entusiasmo</td> </tr> <tr> <td>Todos con vocación</td> <td>Pocos con vocación</td> </tr> <tr> <td>Rogarles a trabajar</td> <td>Disposición total</td> </tr> <tr> <td>Hemos ido conociendo</td> <td>Conociéndonos poco</td> </tr> <tr> <td>Aprender muchas cosas</td> <td>Aprender poco</td> </tr> <tr> <td>La educación es entre todos</td> <td>Entre algunos.</td> </tr> </table>	Estudiante Normalista nuevo	Estudiante antiguo	Llego entusiasmado	Sin entusiasmo	Todos con vocación	Pocos con vocación	Rogarles a trabajar	Disposición total	Hemos ido conociendo	Conociéndonos poco	Aprender muchas cosas	Aprender poco	La educación es entre todos	Entre algunos.				
Estudiante Normalista nuevo	Estudiante antiguo																		
Llego entusiasmado	Sin entusiasmo																		
Todos con vocación	Pocos con vocación																		
Rogarles a trabajar	Disposición total																		
Hemos ido conociendo	Conociéndonos poco																		
Aprender muchas cosas	Aprender poco																		
La educación es entre todos	Entre algunos.																		
<p>"Mis compañeras son increíbles especialmente por la forma en que ya nos hemos congeniado en varias oportunidades y hemos evolucionado profe; me parece que es una estrategia que ayuda al estudiante a darse a conocer con sus compañeras y en la que todas estamos trabajando en grupo por un objetivo común y aprendemos no solo a evidenciar nuestras potencialidades, sino a reconocer en la compañera su valor y diferencia; yo por ejemplo, ya se cómo aprovechar el trabajo en grupo cuando tenga estudiantes a cargo y desee que se conozcan y aprendan juntos". (Estudiante 21 años, semestre 2 de pfc. Relato 9).</p>	<p>Eje Semántico. Hipotético Tensión Significante TRABAJO EN GRUPO.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Compañeras increíbles</td> <td>Otras compañeras</td> </tr> <tr> <td>Hemos congeniado</td> <td>Sin congeniar</td> </tr> <tr> <td>Hay evolución personal</td> <td>Involución</td> </tr> <tr> <td>Estrategia positiva</td> <td>Estrategia plana</td> </tr> <tr> <td>Darse a conocer</td> <td>Ser enigmática</td> </tr> <tr> <td>Reconocer al otro</td> <td>Ignorar al otro.</td> </tr> <tr> <td>Aprovechar el trabajo grupal</td> <td>Desaprovechar</td> </tr> <tr> <td>Usarlo como maestro</td> <td>No usarlo</td> </tr> <tr> <td>Aprenden juntos</td> <td>Aprenden solos.</td> </tr> </table>	Compañeras increíbles	Otras compañeras	Hemos congeniado	Sin congeniar	Hay evolución personal	Involución	Estrategia positiva	Estrategia plana	Darse a conocer	Ser enigmática	Reconocer al otro	Ignorar al otro.	Aprovechar el trabajo grupal	Desaprovechar	Usarlo como maestro	No usarlo	Aprenden juntos	Aprenden solos.
Compañeras increíbles	Otras compañeras																		
Hemos congeniado	Sin congeniar																		
Hay evolución personal	Involución																		
Estrategia positiva	Estrategia plana																		
Darse a conocer	Ser enigmática																		
Reconocer al otro	Ignorar al otro.																		
Aprovechar el trabajo grupal	Desaprovechar																		
Usarlo como maestro	No usarlo																		
Aprenden juntos	Aprenden solos.																		

Fuente: elaboración propia.

4.3.3.1 Interpretación de los relatos del trabajo en grupo (Ricoeur, 2001).

La tabla 11, refleja desde el primero de estos 3 relatos y podría interpretarse desde la inclusión, como una postura crítica y esperanzadora, porque estas palabras son tan fuertes cuando ella habla de movilidad reducida, pero su personalidad es tan arrolladora, que causa emoción oírla y leerla para las personas que la conocen, es quien encuentra en una dificultad su fortaleza a pesar de que no tiene casi manos y su actividad manual es mínima, pero su corazón es un ejemplo de ganas de estudiar; reconoce que su participación en los trabajos en grupo es escasa y que son sus compañeras quienes arropan su motivación y ella resarcido el cariño se esfuerza por aprender sin generar lástima y es un caso en donde un grupo trabajando unido es capaz de romper estigmas y darle un sentido muy humano a la educación.

Es positiva para la educación inclusiva la planeación de trabajos grupales intencionados y en esta ocasión para observar el comportamiento social a nivel educativo de estudiantes que comparten con un par que presenta discapacidad física en sus manos y en si movilidad y la forma en que más allá del valor humano era necesario diagnosticar si habían aprendizajes significativos individuales y colectivos en ese grupo y con ello conjeturar por ejemplo que la educación actual fluye en la medida en que entre todos se involucren en procesos de aprendizaje, respetando las individualidades y talento y en particular para estos relatos el último de un maestro normalista en formación de segundo semestre que ve positivo replicar esta experiencia con sus estudiantes cuando sea la oportunidad de ejercer su profesión docente en las aulas de clase; el trabajo en equipo en últimas es entonces para estos estudiantes una estrategia adecuada para entrelazar personalidades sin generar conflictos y privilegiando la suma de esfuerzos colectivos.

4.3.4 Estructura paralela del trabajo en grupo.

Tabla 12. Estructura paralela de los relatos sobre el trabajo en grupo

¿Cuáles son los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa?

Referencias: Ovejero (1990), Guitert y Giménez (1997). Bordón Madrid (2001), Sáenz Blanco (2007), Esteban y Robles (2018).

Categoría: TRABAJO EN GRUPO.	Gráfico Análisis Estructura Paralela del relato. Idea Castaño, (2021) en (Ríos, 2013, p. 73).	
Definición: "Es una estrategia metodológica intencionada, que busca generar aprendizajes significativos con el aporte de todos". Castaño, (2021).	Definitiva	Provisoria
Eje Semántico Hipotético		
Determinación		
Tensión Constante TC		
(En el contexto de La Normal)		
TRABAJO EN GRUPO.		
(pos)+	- (opuesto)	
A+	B-	
NO es tan fácil	Es relativamente fácil	
Entender al otro	No interesa mucho el otro	
Trabajo periódico e intencionado	Trabajo ocasional	
Formar para la vida	Formar para una tarea	
Debo aprender	No es tan necesario	
Vengo de otro Colegio	Soy de la Normal el Jardín	
En la Discapacidad Física	Físicamente normal.	
La educación es entre todos	Es entre algunos	
Usar la estrategia como docente	No emplearla intencionadamente	

Fuente: elaboración propia.

4.3.4.1 Interpretación de la estructura paralela: Delgado y Gutiérrez (1999) y Ricoeur y Freire (2002), del trabajo en grupo en sus 3 momentos.

Considerar el trabajo en grupo como una estrategia metodológica y didáctica en la que se provee las posibilidades de que estudiantes interactúen en función del aprendizaje colaborativo, genera dinámicas muy importantes y que a veces pasa desapercibida ante

los ojos de los docentes; priorizar sobre el trabajo en grupo que tanto maestros como estudiantes deben aprender a conocer la técnica de cómo trabajar en el grupo, no es solo reunir por lista a un grupo de jóvenes, hay que promover valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad para evitar conflictos morales pues la intención es que además el trabajo sea periódico o continuo e intencionado con los mismo participantes.

Aprender a trabajar en grupo de manera correcta, promueve habilidades sociales muy destacadas para la futura vida laboral de los chicos, pues la escuela es el puente real hacia una formación integral; se busca además con el trabajo en grupo combatir la exclusión, estigmatización o desaprobación de cualquier persona que participe en un trabajo grupal sin importar ninguna discapacidad, o sitio de origen, o etnia, o diferencia, pues educarse es un derecho y una acción para todos y es entre todos el camino más fácil para obtener resultados, objetivos y propósitos no solo titularse tras la obtención de éxitos académicos.

El trabajo en grupo según Esteban y Robles (2018), de proveer unas condiciones ideales por sí mismo, es decir que por sí solo es símbolo de exigencia, garantía y transformación personal, en tanto que cada docente lo dote de esas dignidades, representando la vigencia actual de lo importante que es reunirse para aprender, trabajar, reflexionar y socializar retos entre sus participantes; por lo anterior es importante destacar la intencionalidad de programar trabajo en el aula entre pares, en el sentido en que no es reunirlos por reunirlos, sino planear esos encuentros para que disfruten aprender y evolucionen en el proceso, derribando exclusiones, barreras y obstáculos propios de la condición humana, pero que ceden ante la oportunidad de interactuar y surgir juntos.

La Normal de Pereira es la única escuela formadora de maestros en el

departamento cafetero de Risaralda en el que confluyen con la ciudad, 13 municipios más y es este centro educativo quien educa a esa nueva generación de maestros a los que es necesario concientizar de muchas estrategias que por su reiterada aplicación institucional funcionan en favor de la interacción social en las aulas que lucha por la desigualdad y el maltrato en el aula, a través del trabajo en grupo; es así como este último relato determina una concepción muy valiosa de la utilidad del trabajo grupal, al aseverar que cuando sea docente y tenga a su encargo estudiantes, replicará las experiencias pues considera positivos los resultados, tanto académicos como positivos los indicadores de convivencia que convierten la escuela en sitio seguro y dispuesto para educar.

Por último, todo docente debe intencionar el trabajo en grupo de manera sistemática si de verdad quiere observar procesos respecto a los comportamientos sociales de los estudiantes en el aula, pues se pueden derribar paradigmas o idearios erróneos entre ellos, precisamente ubicándolos en el mismo equipo de manera intencionada, puesto que las interacciones reiterados dadas por las dinámicas de la estrategia, abrirán espacios de diálogos y reconocimientos que terminarán por ayudar a comprender de mejor manera a su par y entender el pensar y el proceder del otro que creía en un principio contrario o en desacuerdo y que en realidad obedece a formas y estilos diversos de ser y que en cada aula y en cada escuela y que como se afirma, no es un reto para que los estudiantes diriman entre sí y es el escenario del contexto educativos promovido por los maestros, el lugar y la forma de aprovechar el trabajo en grupo en el aula de manera deliberada y continua.

4.4 Clima escolar en el aula

4.4.1 Referencias teóricas y operativas del análisis estructural del relato.

Análisis estructural Halliday (1986), Piret (1996), Ríos (2005). “la semántica estructural” Greimas (1952). “Semántica del lenguaje” Gadamer (1992). “Hermenéutica Reflexiva” Ricoeur y Freire (2002). “Técnica de análisis desde la estrategia Hermenéutica” Paul Ricoeur (2006) “La relación de Disyunción una tensión significativa”. Ríos T. (2005)

4.4.2 Clima escolar en el aula, momento 1.

Respecto al clima escolar se indaga por el escenario, las condiciones y el ambiente en el salón de clase, se desprende de los comentarios que en las rúbricas de interevaluación registran los estudiantes en las rúbricas en donde se destacan algunas anotaciones, entonces se orienta una lista de estudiantes particularmente útiles por sus respuestas y entonces, se les formula una pregunta orientadora respecto a la precepción que se genera en el aula, cuando se interevalúan el trabajo en grupo y como se ven dentro después de superar en el tiempo, conflictos y desacuerdos, para lo cual se establecen estas tres tablas generando interpretaciones del relato.

Sobre clima escolar en el aula en (Gadamer, 1992), son varios aspectos involucrados en su consolidación que puede ser juzgada como positivo o negativo; pero que para poder determinarlo es necesario tener en cuenta necesariamente, el escenario físico del aula, la sinergia entre los estudiantes, los intereses comunes, las diversidades, la relación con sus maestros, las afectaciones externas, los avances tecnológicos, la interconexión a través de internet, las motivaciones individuales, los lenguajes de moda y en especial la importancia de la relación enseñanza-aprendizaje.

Tabla 13. Análisis estructura de los relatos sobre clima escolar en el aula, momento 1

¿ ¿Qué conceptos se generan a partir de la interevaluación?

RELATOS CLIMA ESCOLAR (Gadamer, 1992, p.148), Castaño (2017).	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p.65).																
<p>"Ha mejorado mucho la verdad, pues consideró que el ambiente escolar...lo que llaman ahora, clima en el aula...ha mejorado significativamente; es que al principio y además somos un grupo nuevo... se sentía un ambiente pesado y abundaban los conflictos...Yo pienso que entre tantas cosas como el trabajo en grupo y la interevaluación, han contribuido a mejorar, cómo lo dije, a nuestro salón. Gracias profe" (Estudiante 19 años, semestre 1 PFC. Relato 1).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa CLIMA ESCOLAR.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Ha mejorado mucho</td><td>Ha mejorado poco</td></tr> <tr> <td>Ambiente escolar</td><td>Otros ambientes</td></tr> <tr> <td>Somos un grupo nuevo</td><td>Grupo antiguo</td></tr> <tr> <td>Ambiente pesado inicial</td><td>Mejores ambientes</td></tr> <tr> <td>Abundan los conflictos</td><td>Escasean conflictos</td></tr> <tr> <td>Trabajo en grupo</td><td>Trabajo individual</td></tr> <tr> <td>Interevaluación</td><td>Heteroevaluación</td></tr> <tr> <td>Mejorar el salón</td><td>Empeorar el salón.</td></tr> </table>	Ha mejorado mucho	Ha mejorado poco	Ambiente escolar	Otros ambientes	Somos un grupo nuevo	Grupo antiguo	Ambiente pesado inicial	Mejores ambientes	Abundan los conflictos	Escasean conflictos	Trabajo en grupo	Trabajo individual	Interevaluación	Heteroevaluación	Mejorar el salón	Empeorar el salón.
Ha mejorado mucho	Ha mejorado poco																
Ambiente escolar	Otros ambientes																
Somos un grupo nuevo	Grupo antiguo																
Ambiente pesado inicial	Mejores ambientes																
Abundan los conflictos	Escasean conflictos																
Trabajo en grupo	Trabajo individual																
Interevaluación	Heteroevaluación																
Mejorar el salón	Empeorar el salón.																
<p>"Es un ambiente a veces chévere, bacano; Qué le digo... bueno, solo a veces, porque en otros momentos no nos soportamos, alegamos, es de días... Creo que ha mejorado un poco, Sólo un poco, también es cierto que al principio era un caos, un despelote y era difícil ver o Escuchar clase, reconozco que somos difíciles eso le quería decir maestro" (Estudiante de 15 años, grado décimo. Relato 2).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa CLIMA ESCOLAR.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Ambiente a veces chévere</td><td>A veces raro.</td></tr> <tr> <td>A veces no nos soportamos</td><td>A veces se aguantan</td></tr> <tr> <td>Alegamos peleamos mucho</td><td>Se pelea poco.</td></tr> <tr> <td>Inicio caótico</td><td>Inicio tranquilo</td></tr> <tr> <td>Clase difícil</td><td>Clase fácil</td></tr> <tr> <td>Reconocer somos difíciles</td><td>Somos acoplados</td></tr> </table>	Ambiente a veces chévere	A veces raro.	A veces no nos soportamos	A veces se aguantan	Alegamos peleamos mucho	Se pelea poco.	Inicio caótico	Inicio tranquilo	Clase difícil	Clase fácil	Reconocer somos difíciles	Somos acoplados				
Ambiente a veces chévere	A veces raro.																
A veces no nos soportamos	A veces se aguantan																
Alegamos peleamos mucho	Se pelea poco.																
Inicio caótico	Inicio tranquilo																
Clase difícil	Clase fácil																
Reconocer somos difíciles	Somos acoplados																
<p>"El ambiente escolar en el aula el día de hoy a comparación como cuando empezamos hoy en día es excelente muy distinto y me parece que vamos por buen camino es que no podemos olvidar esa cantidad de peleas la directora de grupo encima regañándonos y ese temita de estar yendo a firmar ese libro en la coordinación mucho tiene que ver el trabajo en grupo y que hemos cambiado; por eso digo es excelente ese ambiente en nuestro grupo" (Estudiante de 18 años, grado undécimo. Relato 3).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa CLIMA ESCOLAR</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Hoy es excelente</td><td>Hoy es pésimo</td></tr> <tr> <td>Por buen camino</td><td>Por mal camino</td></tr> <tr> <td>No olvidar el antes</td><td>Olvidarlo</td></tr> <tr> <td>Directora regañona</td><td>Otras directoras</td></tr> <tr> <td>Visita a coordinación</td><td>Sin visitas al sitio.</td></tr> <tr> <td>Trabajo en grupo positivo</td><td>Balance negativo</td></tr> <tr> <td>Hemos cambiado</td><td>No hemos cambiado</td></tr> </table>	Hoy es excelente	Hoy es pésimo	Por buen camino	Por mal camino	No olvidar el antes	Olvidarlo	Directora regañona	Otras directoras	Visita a coordinación	Sin visitas al sitio.	Trabajo en grupo positivo	Balance negativo	Hemos cambiado	No hemos cambiado		
Hoy es excelente	Hoy es pésimo																
Por buen camino	Por mal camino																
No olvidar el antes	Olvidarlo																
Directora regañona	Otras directoras																
Visita a coordinación	Sin visitas al sitio.																
Trabajo en grupo positivo	Balance negativo																
Hemos cambiado	No hemos cambiado																

Fuente: elaboración propia.

4.4.2.1 Interpretación de los relatos del clima escolar en el aula (Ricoeur, 2001).

La necesidad de cada estudiante de sentirse acogido en el aula y expresada en la tabla 13, pasa más por las conexiones e interacciones personales que surgen del diario vivir más allá de si el aula está muy dotada tecnológicamente, es grande e iluminada o si es cómoda; como se sabe, el MEN dispone de una medida de 80 centímetros entre pupitres de acuerdo a un concepto técnico para la ocupación desde su infraestructura en el salón y 40 estudiantes por salón; pero que según el informe del BID (Banco interamericano de desarrollo) sostiene que para adelantar programas de calidad educativa, se concibe hay entre 20 y 25 estudiantes por curso es lo que debe atender un maestro en un periodo de clase; esto indica que al no haber distancia razonable entre estudiantes y al ser caracterizados en sus comportamientos y gustos, tan heterogéneamente es posible que se generen ambientes tensos, roces entre ellos y problemas de espacio para el abordaje académico.

El ambiente hostil inicial es propio de los centros educativos públicos en Colombia, en donde los problemas sociales entran de la mano de los estudiantes que proceden de comunidades oprimidas en donde abundan las carencias económicas, se presentan índices de delincuencia, microtráfico de sustancias prohibidas y pocas oportunidades laborales en zonas urbanizadas y en zonas rurales las distancias que recorren los estudiantes son extremas en algunos casos, la dotación de la escuela es incompleta y en ocasiones obsoleta, la permanencia escolar es compleja y la situación económica es difícil; generando conceptos errados entre estudiantes, producto de la divergencia entre ellos y el efecto social del contexto.

4.4.3 Clima escolar, momento 2.

Tabla 14. *Análisis estructural del clima escolar, momento 2*

¿Qué conceptos se generan a partir de la interevaluación?

RELATOS CLIMA ESCOLAR (Gadamer, 1992, p.148), Castaño (2017).	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p.65).																		
<p>"Quiero ser muy sincero sin ser antipático, pero considero que si vamos a ser maestros o maestras y nos estamos formando para ello debemos ser todavía mucho más unidos porque nuestra profesión implica compromiso y también vocación y yo encuentro algunos colegas todavía muy perdidos es que esto es serio y estamos comprometidos con la educación se ha logrado cositas interevaluar es chévere, bueno trabajar en grupo también, pero al grupo todavía le falta mucho para ser mejor, de verdad". (Estudiante de 25 años, semestre 2 PFC. Relato 4).</p>	<p>Eje Semántico. Hipotético Tensión significativa</p> <p>CLIMA ESCOLAR EN EL AULA</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Sincero</td><td>Hipócritas</td></tr> <tr> <td>Maestros en formación</td><td>Otros estudiantes</td></tr> <tr> <td>Ser Unidos</td><td>Ser individuales</td></tr> <tr> <td>Compromiso docente</td><td>Sin compromisos</td></tr> <tr> <td>Colegas sin compromiso</td><td>Comprometidos</td></tr> <tr> <td>Interevaluar es chévere</td><td>Otras evaluaciones</td></tr> <tr> <td>Falta para ser mejor</td><td>No falta nada.</td></tr> </table>	Sincero	Hipócritas	Maestros en formación	Otros estudiantes	Ser Unidos	Ser individuales	Compromiso docente	Sin compromisos	Colegas sin compromiso	Comprometidos	Interevaluar es chévere	Otras evaluaciones	Falta para ser mejor	No falta nada.				
Sincero	Hipócritas																		
Maestros en formación	Otros estudiantes																		
Ser Unidos	Ser individuales																		
Compromiso docente	Sin compromisos																		
Colegas sin compromiso	Comprometidos																		
Interevaluar es chévere	Otras evaluaciones																		
Falta para ser mejor	No falta nada.																		
<p>"Sabe que profe la vuelta no es fácil, empezando por qué como todo el mundo conoce este grupo tiene una fama terrible, si me entiende, y es que a lo bien somos unos pelaos muy agonías. Marica, en todas partes nos señalan cómo lo peorcito, algunos cuchos no venían a dar clase aquí, es que la motivación era muy poca y esa coordinadora tallando a toda hora. Pero sabe qué aló bien sinceramente las cosas han mejorado y bueno trabajar en equipo con los parceros nos ha ayudado bastante yo sinceramente pensé que este año lo íbamos a perder también, pero yo creo que lo vamos a coronar". (Estudiante 19 años, grado décimo. Relato 5).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa</p> <p>CLIMA ESCOLAR EN EL AULA</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>NO es fácil</td><td>Es fácil</td></tr> <tr> <td>Mala fama del grupo</td><td>Buena reputación</td></tr> <tr> <td>Señalados como lo peor</td><td>Como lo mejor</td></tr> <tr> <td>Cuchos no nos quieren</td><td>(maestros) nos quieren</td></tr> <tr> <td>Poca motivación</td><td>Buena motivación</td></tr> <tr> <td>Las cosas mejoran</td><td>Las cosas empeoran</td></tr> <tr> <td>Trabajar en equipo ayuda</td><td>Trabajar solos</td></tr> <tr> <td>Pensé perderíamos el año</td><td>Ganar el año</td></tr> <tr> <td>Lo vamos a coronar</td><td>NO lo coronamos.</td></tr> </table>	NO es fácil	Es fácil	Mala fama del grupo	Buena reputación	Señalados como lo peor	Como lo mejor	Cuchos no nos quieren	(maestros) nos quieren	Poca motivación	Buena motivación	Las cosas mejoran	Las cosas empeoran	Trabajar en equipo ayuda	Trabajar solos	Pensé perderíamos el año	Ganar el año	Lo vamos a coronar	NO lo coronamos.
NO es fácil	Es fácil																		
Mala fama del grupo	Buena reputación																		
Señalados como lo peor	Como lo mejor																		
Cuchos no nos quieren	(maestros) nos quieren																		
Poca motivación	Buena motivación																		
Las cosas mejoran	Las cosas empeoran																		
Trabajar en equipo ayuda	Trabajar solos																		
Pensé perderíamos el año	Ganar el año																		
Lo vamos a coronar	NO lo coronamos.																		
<p>"Bueno Cucho a lo bien... a lo bien repito era muy difícil aquí al principio, uno nuevo en este coco, gente rara, agresiva, peligrosa había hasta jibaritos... una cosa loca. Me entiende ahora que usted me pregunta por cómo era, cómo era el colegio Cómo era el salón la verdad yo estaba como aburrido porque cuando uno quiere estudiar, si pilla, uno busca sabe... amistades, parceros, pero la verdad costó tiempo y paciencia hacer amigos, no es fácil y los compañeritos creen que uno es mala influencia a lo bien, el coco la normal digo yo, me gusta estar aquí y el salón ahora es una chimba, Ay perdón y profe, todo bien". (Estudiante, 19 años grado undécimo. Relato 6).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa</p> <p>CLIMA ESCOLAR EN EL AULA</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Muy difícil al principio</td><td>Es fácil estar aquí</td></tr> <tr> <td>Este coco (La Normal)</td><td>Otros colegios</td></tr> <tr> <td>Gente rara, agresiva</td><td>Gente buena</td></tr> <tr> <td>Estaba como aburrido</td><td>Estaba animado</td></tr> <tr> <td>Uno busca parceros</td><td>Tiene (amigos)</td></tr> <tr> <td>Cuesta tiempo y paciencia</td><td>Cuesta poco</td></tr> <tr> <td>Me creen mala influencia</td><td>Buena influencia</td></tr> <tr> <td>Me gusta estar aquí</td><td>No me gusta</td></tr> <tr> <td>El salón es una chimba</td><td>Salón (incómodo).</td></tr> </table>	Muy difícil al principio	Es fácil estar aquí	Este coco (La Normal)	Otros colegios	Gente rara, agresiva	Gente buena	Estaba como aburrido	Estaba animado	Uno busca parceros	Tiene (amigos)	Cuesta tiempo y paciencia	Cuesta poco	Me creen mala influencia	Buena influencia	Me gusta estar aquí	No me gusta	El salón es una chimba	Salón (incómodo).
Muy difícil al principio	Es fácil estar aquí																		
Este coco (La Normal)	Otros colegios																		
Gente rara, agresiva	Gente buena																		
Estaba como aburrido	Estaba animado																		
Uno busca parceros	Tiene (amigos)																		
Cuesta tiempo y paciencia	Cuesta poco																		
Me creen mala influencia	Buena influencia																		
Me gusta estar aquí	No me gusta																		
El salón es una chimba	Salón (incómodo).																		

4.4.3.1 Interpretación de relatos sobre clima escolar en el aula (Ricoeur, 2001).

En los relatos del segundo momento y registrados en la tabla 14, los testimonios se orientaron a expresar el aula como un espacio físico que debe ser adecuado para la enseñanza; en esta oportunidad las entrevistas apuntan a dos tópicos, el primero a señalar la forma en que algunos estudiantes reconocen que el grupo a donde pertenecen tienen problemas de convivencia y eso hace que algunos docentes se les note la poca motivación y amor en su acción pedagógica y en otros relatos señalan que el clima ideal en el aula se forma con tiempo y paciencia, dando la oportunidad de conocer a los otros y respetar los gustos, lenguajes, tendencias y rasgos culturales de sus pares; que son factores que definen la personalidad de cada estudiante y el poder darse a mostrar al grupo requiere de procesos de tiempo.

Los estudiantes saben en la convivencia si su grupo es difícil o proactivo; los primeros son retos de los maestros anualmente y es por eso que intencionadamente les nombran directores de curso que con sus acciones pueda mejorar el clima en el aula, no solo en su cátedra, sino en general, eso implica también estrategias institucionales para abordar esos grupos que estigmatizan como difíciles, pero que exigen una mayor atención, conocerlos más a fondo caracterizando las individualidades y proponiendo estrategias académicas para fortalecer la convivencia y pues con el tiempo y el proceso es posible registrar evidencias con índices notorios relacionados con la reducción de conflictos, llamados de atención, mejoramiento académico justificado en notas, que es un indicador muy positivo y que genere agrado en todos, incluyendo los maestros que los visitan a diario.

4.4.4 Clima escolar, momento 3.

Tabla 15. *Análisis estructural del clima escolar en el tercer momento*

¿Qué conceptos se generan a partir de la interevaluación?

RELATOS CLIMA ESCOLAR (Gadamer, 1992, p. 148), Castaño (2017).	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p.65).																		
<p>"Hola teacher usted me pregunta por él ambiente escolar en el salón, yo Considero que después de trabajar este año juntas, hemos aprendido mucho, pues no las conocía muy bien, tanto a Daniela como a Luisa porque por ejemplo conozco desde pequeña a Yeraldin y hemos trabajado desde pequeñas y es más fácil. Por otro lado, con esas chicas que me caían tan mal desde el principio, hemos podido ir construyendo un buen equipo; ya las conozco mejor, el salón es más chévere. Sí profe gracias por esas tareas aprendemos mucho con ellas y nos divertimos, La idea es ganar décimo y estar juntas el año entrante. Gracias, chao profe". (Estudiante, 15 años grado décimo. Relato 7).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa</p> <p>CLIMA ESCOLAR EN EL AULA</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Un año juntas</td><td>Un año separadas</td></tr> <tr> <td>Hemos aprendido mucho</td><td>Aprendiendo poco.</td></tr> <tr> <td>No nos conocíamos bien</td><td>Nos conocemos</td></tr> <tr> <td>Antes me caían mal</td><td>Me caen bien</td></tr> <tr> <td>Somos buen equipo</td><td>Mal equipo</td></tr> <tr> <td>El salón es más chévere</td><td>Menos (agradable)</td></tr> <tr> <td>Nos divertimos juntas</td><td>Nos divertimos poco</td></tr> <tr> <td>Ganar grado décimo</td><td>Reprobar décimo</td></tr> <tr> <td>Juntas en 2020</td><td>Separadas en 2020</td></tr> </table>	Un año juntas	Un año separadas	Hemos aprendido mucho	Aprendiendo poco.	No nos conocíamos bien	Nos conocemos	Antes me caían mal	Me caen bien	Somos buen equipo	Mal equipo	El salón es más chévere	Menos (agradable)	Nos divertimos juntas	Nos divertimos poco	Ganar grado décimo	Reprobar décimo	Juntas en 2020	Separadas en 2020
Un año juntas	Un año separadas																		
Hemos aprendido mucho	Aprendiendo poco.																		
No nos conocíamos bien	Nos conocemos																		
Antes me caían mal	Me caen bien																		
Somos buen equipo	Mal equipo																		
El salón es más chévere	Menos (agradable)																		
Nos divertimos juntas	Nos divertimos poco																		
Ganar grado décimo	Reprobar décimo																		
Juntas en 2020	Separadas en 2020																		
<p>"Ay mi profe, yo que vengo del chocó y que soy afro, cuando mi amá me mandó pa Pereira. Yo me asusté mucho Y si usted viera yo no dormía pensando qué no iba a ser capaz porque era la primera vez que estaba lejos de la casa y que iba a vivir en una ciudad tan grande; al principio cuando entraba al salón me temblaban las piernas, no hablaba, muda completamente... profe una cosa horrible, pero que profe... mis compañeritos se manejaron fino conmigo, trabajamos en grupo y me hicieron sentir segura, ahí fui agarrando confianza, no me sentí discriminada y en el aula de clase la verdad me siento muy bien. (Estudiante, 20 años semestre 2 pfc. Relato 8).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa</p> <p>CLIMA ESCOLAR EN EL AULA</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Vengo del Chocó</td><td>Soy de Pereira</td></tr> <tr> <td>Soy Afrocolombiana</td><td>Soy mestiza</td></tr> <tr> <td>Vine a estudiar a la Normal</td><td>Estudio aquí</td></tr> <tr> <td>Pensé que no iba ser capaz</td><td>Soy capaz</td></tr> <tr> <td>Mi primera vez fuera de casa</td><td>Vivo aquí</td></tr> <tr> <td>Trabajamos en grupo</td><td>Tarea individual</td></tr> <tr> <td>Mis compañeros son finos</td><td>Son insensibles</td></tr> <tr> <td>Me hacen sentir segura</td><td>Soy insegura</td></tr> </table>	Vengo del Chocó	Soy de Pereira	Soy Afrocolombiana	Soy mestiza	Vine a estudiar a la Normal	Estudio aquí	Pensé que no iba ser capaz	Soy capaz	Mi primera vez fuera de casa	Vivo aquí	Trabajamos en grupo	Tarea individual	Mis compañeros son finos	Son insensibles	Me hacen sentir segura	Soy insegura		
Vengo del Chocó	Soy de Pereira																		
Soy Afrocolombiana	Soy mestiza																		
Vine a estudiar a la Normal	Estudio aquí																		
Pensé que no iba ser capaz	Soy capaz																		
Mi primera vez fuera de casa	Vivo aquí																		
Trabajamos en grupo	Tarea individual																		
Mis compañeros son finos	Son insensibles																		
Me hacen sentir segura	Soy insegura																		
<p>"Usted sabe profe que hace un semestre todos éramos nuevos aquí en la Normal y llegar a un grupo en el que no conoces a nadie, se hace complejo especialmente para los que no nos graduamos de once en este colegio se hace tenso el ambiente, entonces el clima en el aula no es el mejor, pero con estrategias y tareas como las tuyas de trabajar con los mismos en grupo, interevaluarnos de manera constante, sepamos más del otro y comprendamos sus comportamientos; entonces comparados con el semestre pasado, el clima en el aula es mejor, menos tenso, más proactivo y genera confianza, gracias". (Estudiante 23 años, segundo semestre pfc. Relato 9).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa</p> <p>CLIMA ESCOLAR EN EL AULA</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Éramos nuevos este semestre</td><td>Somos antiguos</td></tr> <tr> <td>Ambiente tenso</td><td>Ambiente relajado</td></tr> <tr> <td>El clima no es el mejor</td><td>El clima es ideal</td></tr> <tr> <td>Trabajar con los mismos</td><td>Trabajar con otros</td></tr> <tr> <td>Interevaluar constante</td><td>Heteroevaluar</td></tr> <tr> <td>Sepamos más del otro</td><td>Sepamos muy poco.</td></tr> <tr> <td>Comprender otros comportamientos</td><td>ignorarlos</td></tr> <tr> <td>Es menos tenso, proactivo</td><td>Es beligerante</td></tr> <tr> <td>Genera confianza</td><td>Genera desconfianza.</td></tr> </table>	Éramos nuevos este semestre	Somos antiguos	Ambiente tenso	Ambiente relajado	El clima no es el mejor	El clima es ideal	Trabajar con los mismos	Trabajar con otros	Interevaluar constante	Heteroevaluar	Sepamos más del otro	Sepamos muy poco.	Comprender otros comportamientos	ignorarlos	Es menos tenso, proactivo	Es beligerante	Genera confianza	Genera desconfianza.
Éramos nuevos este semestre	Somos antiguos																		
Ambiente tenso	Ambiente relajado																		
El clima no es el mejor	El clima es ideal																		
Trabajar con los mismos	Trabajar con otros																		
Interevaluar constante	Heteroevaluar																		
Sepamos más del otro	Sepamos muy poco.																		
Comprender otros comportamientos	ignorarlos																		
Es menos tenso, proactivo	Es beligerante																		
Genera confianza	Genera desconfianza.																		

Fuente: elaboración propia.

4.4.4.1 Interpretación de relatos, clima escolar en el aula, momento 3

(Ricoeur, 2001).

Para marzo de 2020, se logran estos relatos expresos en la tabla 15 en la que se debe considerar que el afecto, el aprecio, el cariño, el buen trato, los buenos modales en los jóvenes y en los maestros son tan importantes como saber de lenguaje ciencias, artes o matemáticas entre otras áreas del conocimiento, permiten un capital humano que reunidos en un aula, pueden socializar y aprender juntos; pero es bien sabido que la educación pública colombiana es más formadora que académica en el sentido que muchos de los hogares disfuncionales de los que proceden los estudiantes, no educan integralmente a sus hijos, cediendo esas responsabilidades en el personal docente del centro educativo y su comunidad, tienen el encargo social y misional de reeducar en valores.

Pensar el clima escolar en el aula, va más allá de un espacio físico rodeado de pupitres, salón, escritorio del maestro y alguna escenografía educativa en sus paredes, es cierto que un salón limpio, bonito, bien presentado, seguro e iluminado ayuda a generar esa atmósfera, no es suficiente, si los protagonistas de cada salón, no conviven bajo unos términos de convivencia sana, lejos de autoritarismos que provean interacciones formadoras en el respeto, el ejemplo y la sociabilidad; este ideal de aula está en contra de personas insensibles de corazones duros y con características adversas como el egoísmo, la prepotencia y el enfado por la vida; para lograr soñar ese sitio llamado aula y ese clima ideal, se requiere de un proceso orientado en el tiempo, muy metódico e interdisciplinar que desarme corazones beligerantes y dote de amor y pasión por el estudio a pesar de las adversidades y el rol del docente como garante de

ambientes propicios de aprendizaje en el aula.

4.4.5 Estructura paralela del clima escolar en el aula.

Tabla 16.

Análisis de la estructura paralela del clima escolar en el aula

¿Qué conceptos se generan a partir de la interevaluación?

Referencias: Ascorra (2002), Arias et al (2003), Ortega, (2007), Trujillo y García (2008), Valencia y Chávez (2019).

Categoría: CLIMA
ESCOLAR EN EL
AULA.

Gráfica Análisis Estructura Paralela del relato.

Idea Castaño, (2021), en (Ríos, 2013, p:73)

Definición:

“Es el ambiente creado en un sitio en el que, a través de la interacción entre estudiantes y docentes, se promuevan los aprendizajes en medio de un entorno donde la convivencia sea factor para la diversidad, la democracia y la paz”.

Castaño, (2021).

Definitiva	Eje Semántico Hipotético	
	Determinación	Provisoria
AULA	Tensión Constante.	
	TC	
	(En el contexto de La Normal)	
	CLIMA ESCOLAR EN EL	
	(pos)+ _____ - (opuesto)	
	A+	B-
	Ambiente inicial muy pesado	Mejores ambientes
	Clase difícil	Clase fácil
	Hemos cambiado	Hemos cambiado muy poco
	Aún falta para ser mejor	Falta poco para ser mejor
	Losuchos no nos quieren	(Los maestros) nos quieren
	Cuesta tiempo y paciencia	Cuesta poco
	El salón es muy chévere	Menos (agradable)
	Mis compañeros son finos	Son (insensibles)
	Es menos tenso, más proactivo	Es más tenso y limitado.

Fuente: elaboración propia.

4.4.5.1 Interpretación de la estructura paralela del clima escolar en el aula
(Delgado y Gutiérrez, 1999) y (Ricoeur y Freire, 2002).

Abordar el clima escolar, como lo evidencia la tabla 13 que reúne las ideas fuerza de los relatos respecto al clima en el aula de clase a partir de esta estructura paralela que recoge nueve relatos en tres momentos diferentes es la oportunidad de precisar que cada relato nace de un participante por grupo y con ello recoger las voces e ideas de nueve colectivos que convivieron en aulas y grados por casi dos años en distintos cursos de la educación media y el programa de formación de docentes de La Normal Superior el Jardín de Pereira; partiendo de la interevaluación de grupos y en la rúbrica la posibilidad de entender no solo las notas numéricas asignadas entre sí, sino las anotaciones y comentarios realizadas en esos formatos como insumo para elegir a los entrevistados.

Los relatos manifiestan una serie muy interesante de conceptos alrededor del clima en el aula, por ejemplo que no es tan trascendente se el sitio como tal es confortable, bonito o acondicionado para el área del conocimiento que se aprende, ni siquiera si hay hacinamiento o sobre cupo o el salón es pequeño; aunque no se desconoce que son variables muy influyentes, los 9 relatos apuntan a la importancia de lo que es una sana convivencia la que provee un ambiente ideal para prender, pero se necesita tiempo y paciencia mientras los estudiantes se conocen y los maestros les proveen estrategias para estudiar juntos a través de retos grupales y en este caso mediados por la interevaluación de pares.

Indudablemente el rol docente es más de formador en valores y de líder académico para motivar los aprendizajes propuestos a partir de las ciencias y las realidades comunes al contexto; eso indica y en ese sentido que debe ser una acción pedagógica

común del grupo docente que comparte con esos cursos que estigmatizan como difíciles, complejos o de convivencia conflictiva; todo ello apunta a caracterizar que el factor tiempo en ese tipo de procesos es vital.

Desde la experiencia docente, los conflictos en el salón de clase resta tiempo a las clases, enrarece el ambiente, pone tensas a las personas y altera el buen ánimo de los estudiantes, afectando actitudinalmente en los procesos de enseñanza aprendizaje, es por lo que Valencia y Chávez (2019), la dimensión afectiva y emocional es un eje transversal en las prácticas de aula, con lo que se suplen las carencias de afecto y respeto por los estudiantes en general y que suministrada por docentes y la comunidad en general, en cada acción, experiencia, dinámica o interacción, teje y construye lazos de confianza en un proceso dinámico contante, solidifican la confianza de todos, sin esas variables, el salón por sí solo, así tenga accesorios tecnológicos, pupitres nuevos y docentes calificados no logrará devolver la paz y la tranquilidad a los corazones de estudiantes hostiles, desencadenando el caos. El ambiente favorable para el aprendizaje se siembra a partir de los valores y actitudes de las personas que habitan un aula de clase.

4.5. Escuela Inclusiva

4.5.1 Referencias teóricas y operativas del análisis estructural del relato.

Análisis estructural Halliday (1986). Piret et al (1996), Ríos (2005). “la semántica estructural” A. J. Greimas (1952). “Semántica del lenguaje” Gadamer (1992). “Hermenéutica Reflexiva” Ricoeur y Freire (2002). “Técnica de análisis desde la estrategia Hermenéutica” Paul Ricoeur (2006) “La relación de Disyunción una tensión significativa”, Ríos T. (2005).

4.5.2 Análisis estructural del relato de la escuela inclusiva, momento 1.

Tabla 17. Análisis estructural sobre la educación inclusiva, momento 1

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y directivos docentes respecto a la Escuela Normal como escuela inclusiva?

RELATOS ESCUELA INCLUSIVA (Ainscow, 2005) (Melero 2012)	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p.65).																		
"Bueno profe lo que yo pienso de esta escuela inclusiva es que, la Normal de Pereira es un lugar maravilloso , no era así cuando por ejemplo yo estudiaba en el colegio de Cuba , ya que allí mis compañeritos me maltrataban no me respetaban, me sentía insegura por mi forma de vestir porque no tenía dinero para comprar el algo del colegio y todo ello me hacía sentir... me hacía sentir realmente mal, entonces me excluyen de todo y sólo participaba en grupo cuando alguna maestra nos obliga, pero aquí Todo cambió , gracias" (Estudiante de décimo grado. 16 años: RELATO 1).	<p>Eje Semántico Hipotético. Tensión significativa ESCUELA INCLUSIVA.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>La Normal escuela maravillosa</td><td>Otras escuelas</td></tr> <tr> <td>Colegio de Cuba No era sí.</td><td>Otros colegios</td></tr> <tr> <td>Compañeros me maltrataban</td><td>Buen trato</td></tr> <tr> <td>No me respetaban</td><td>Me respetan</td></tr> <tr> <td>Me sentía insegura</td><td>Segura</td></tr> <tr> <td>No tenía dinero</td><td>Con dinero</td></tr> <tr> <td>Me excluyen de todo</td><td>Me incluyen</td></tr> <tr> <td>Aquí todo cambio</td><td>Sin cambios.</td></tr> </table>	La Normal escuela maravillosa	Otras escuelas	Colegio de Cuba No era sí.	Otros colegios	Compañeros me maltrataban	Buen trato	No me respetaban	Me respetan	Me sentía insegura	Segura	No tenía dinero	Con dinero	Me excluyen de todo	Me incluyen	Aquí todo cambio	Sin cambios.		
La Normal escuela maravillosa	Otras escuelas																		
Colegio de Cuba No era sí.	Otros colegios																		
Compañeros me maltrataban	Buen trato																		
No me respetaban	Me respetan																		
Me sentía insegura	Segura																		
No tenía dinero	Con dinero																		
Me excluyen de todo	Me incluyen																		
Aquí todo cambio	Sin cambios.																		
"La verdad profe, para serle sincero profe, yo siempre he estudiado aquí en la Normal el Jardín y desde pequeño no me he sentido rechazado o excluido... yo considero a mi colegio, una escuela inclusiva porque mis compañeros vienen de distintas partes y somos tan distintos, pero a pesar de eso... hay respeto. Y si hay alguna situación complicada , la podremos resolver bien. Este en verdad, es un gran lugar ". (Estudiante grado 11, 17 años: RELATO 2).	<p>Eje Semántico Hipotético. Tensión significativa ESCUELA INCLUSIVA.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Siempre estudiando aquí</td><td>Estudiando fuera.</td></tr> <tr> <td>No me he sentido excluido</td><td>Muy excluido</td></tr> <tr> <td>Esta Normal es inclusiva</td><td>Otras Normales</td></tr> <tr> <td>Vienen de distintas partes</td><td>Son de aquí</td></tr> <tr> <td>Hay respeto para todos</td><td>Para algunos</td></tr> <tr> <td>Situaciones complicadas</td><td>Sencillas</td></tr> <tr> <td>Este es un gran lugar</td><td>Es pésimo lugar.</td></tr> </table>	Siempre estudiando aquí	Estudiando fuera.	No me he sentido excluido	Muy excluido	Esta Normal es inclusiva	Otras Normales	Vienen de distintas partes	Son de aquí	Hay respeto para todos	Para algunos	Situaciones complicadas	Sencillas	Este es un gran lugar	Es pésimo lugar.				
Siempre estudiando aquí	Estudiando fuera.																		
No me he sentido excluido	Muy excluido																		
Esta Normal es inclusiva	Otras Normales																		
Vienen de distintas partes	Son de aquí																		
Hay respeto para todos	Para algunos																		
Situaciones complicadas	Sencillas																		
Este es un gran lugar	Es pésimo lugar.																		
"Educación inclusiva profe es como pues, a mi manera de ver las cosas... Yo creo que la Normal, por ejemplo, es una escuela que le permite a uno, ser persona, es un sitio en el que uno pueda expresarse con libertad, sin ser criticado . Particularmente he estado otros lugares dónde decir o hacer algo es un conflicto y no hay respeto por el otro. Me sucedió en una institución, perdón en un colegio aquí no más de Cartago , dónde fui muy criticado sólo por pensar diferente y creyeron que yo era un líder negativo muy triste todo. Me hicieron ir, me juzgaron mal ". (Estudiante de 1 de 5 PFC, 20 años. RELATO 3).	<p>Eje Semántico. Hipotético. Tensión significativa ESCUELA INCLUSIVA</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>La Normal te permite ser persona</td><td>No serlo</td></tr> <tr> <td>Es un sitio para expresarse libre</td><td>Es censurado</td></tr> <tr> <td>Sin ser criticado</td><td>Muy criticado</td></tr> <tr> <td>He estudiado en otros lugares</td><td>En este lugar</td></tr> <tr> <td>Decir o hacer es un conflicto</td><td>Sin conflicto</td></tr> <tr> <td>En un colegio de Cartago Valle</td><td>En otro sitio</td></tr> <tr> <td>Criticado por pensar diferente</td><td>Te respetan</td></tr> <tr> <td>Estigmatizado como líder negativo</td><td>Positivo</td></tr> <tr> <td>Me hicieron ir</td><td>Me hicieron quedar.</td></tr> </table>	La Normal te permite ser persona	No serlo	Es un sitio para expresarse libre	Es censurado	Sin ser criticado	Muy criticado	He estudiado en otros lugares	En este lugar	Decir o hacer es un conflicto	Sin conflicto	En un colegio de Cartago Valle	En otro sitio	Criticado por pensar diferente	Te respetan	Estigmatizado como líder negativo	Positivo	Me hicieron ir	Me hicieron quedar.
La Normal te permite ser persona	No serlo																		
Es un sitio para expresarse libre	Es censurado																		
Sin ser criticado	Muy criticado																		
He estudiado en otros lugares	En este lugar																		
Decir o hacer es un conflicto	Sin conflicto																		
En un colegio de Cartago Valle	En otro sitio																		
Criticado por pensar diferente	Te respetan																		
Estigmatizado como líder negativo	Positivo																		
Me hicieron ir	Me hicieron quedar.																		

Fuente: elaboración propia.

4.5.2.1 Interpretación de relatos de la escuela inclusiva, momento 1

(Ricoeur, 2001).

Para construir una escuela inclusiva particularmente debe romperse muchos esquemas particularmente mentales y oponerse a un estilo tradicional de educación; dos de estos 3 relatos encontraron su lugar en el mundo en la escuela Normal de Pereira, ellos relatan las formas como fueron violentados, maltratados y vulnerados incluso mentalmente por comunidades vecinas o del sector en el que según ellos no hacen parte del molde académico y sus status económicos y culturales, sobra como persona y a manera de confidencia relatan extra micrófono que usan una figura muy sutil empleada en Colombia después de la prohibición de expulsar estudiantes de instituciones públicas de acuerdo a ley de infancia y adolescencia; entonces en la actualidad las directivas en vez de promover acciones para cobijar al estudiante y simplemente les comunican a los acudientes que recomiendan para su hijo “un cambio de ambiente escolar”.

Los 3 relatos positivamente reconocen que la Normal Superior de Pereira es una escuela inclusiva tanto para quien ha estudiado toda su vida en la institución, como estudiantes que después de recorrer varias instituciones de la zona, recalán en este centro educativo; señalan por ejemplo que después de ingresar, socializar y tras un periodo de adaptación, sienten que su vida escolar cambió; también afirman que no se sienten excluidos, que hay respeto por lo que hacen y pierden y en especial porque hay respeto por la persona. Seguramente el camino es extenso en la consolidación de La Normal como escuela incluyente, pero hasta el momento los estudiantes expresan un lugar propicio para establecer relación con los docentes y fortalecer el rendimiento académico como resultado de la interacción social en el aula.

4.5.3 Análisis estructural de los relatos de la escuela inclusiva, momento 2

Tabla 18. Análisis estructural de la escuela inclusiva, momento 2

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y directivos docentes respecto a la Escuela Normal como escuela inclusiva?

RELATOS ESCUELA INCLUSIVA (Ainscow, 2005) (Melero 2012)	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p. 65).
<p>"Respecto a la pregunta sobre si la normal es una escuela inclusiva... Me parece que sí, aunque tengo que confesar que Yo apenas llegué este año al programa de formación de maestros, pero comparando esta escuela con otras instituciones, he notado el respeto por la diferencia, sabiendo que verbo y gracia, en mi salón hay muchos personajes con distintas condiciones, ¿si me entiende? por ejemplo aquí... no he notado discriminación por racismo o por diferencias económicas o por ideologías y eso ya es una garantía; estamos estudiando para ser maestras". (Estudiante de 1 de 5 pfc, 23 años. Relato 4).</p>	<p>Eje Semántico. Hipotético Tensión significativa ESCUELA INCLUSIVA.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <p> </p> <p>La Normal es inclusiva. Otras escuelas del sector Llegué este año al PFC Estudio aquí Respeto por la diferencia Irrespeto Distintas condiciones Iguales condiciones No he notado discriminación Si la hay No hay racismo Existe racismo Hay garantías No hay garantías Estudiamos para ser maestras. Otras profesiones.</p>
<p>"Pienso realmente y ya se lo he dicho varios profes y compañeras que la normal para mí ha sido un lugar único y especial al cual he podido llegar Hace 2 años para graduarme teniendo en cuenta que por mis problemas de visión perdí como dos años más Y cambié de colegio tres veces me sentí muy frustrada puesto que llegué a pensar que era muy bruta e ignorante la verdad creo algunas escuelas y colegios no están preparadas para estudiantes como yo con algunas barreras o discapacidades. La normal de Pereira no es perfecta pero su comunidad es muy humana gracias siempre". (Estudiante 20 años, grado once. Relato 5).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético. Tensión significativa ESCUELA INCLUSIVA.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <p> </p> <p>Confesiones a profesores silencios La Normal es un lugar único lugar cualquiera Llegué hace 2 años He estado siempre Perdí 2 años de estudio No he perdido años Cambié 3 veces del colegio He estado aquí Pensé que era muy bruta Soy inteligente Con barreras y discapacidades Sana La Normal no es perfecta Es perfecta. Su comunidad es muy humana. Es inhumana.</p>
<p>"Sobre esta pregunta se responde en mi caso personal de una manera muy triste en principio porque constantemente fui objeto de burla maltrato agresión verbal y discriminación en general, Porque después de los 13 años sentí una transformación en mi cuerpo y me sentía niña en este Cuerpo de hombre y por más que lo disimulé y lo oculté no fue posible impedir mis gustos y tendencias. Palabras como: Mariquita, gay puta... Todavía retumban en mi cabeza. Aquí en la normal encontré un refugio y podría decir que un hogar estoy feliz, esta es la parte buena de la historia, gracias". (Estudiante 18 años, grado once. Relato 6).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa ESCUELA INCLUSIVA.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <p> </p> <p>Muy triste en un principio tranquila Fui objeto de maltrato No hay maltrato Discriminado desde los 13 años No lo he sido Transformación corporal evolución natural Me sentía niña (hombre) Me sentía normal Lo disimulé, lo oculté Actué lealmente Imposible impedir mis gustos Es posible Me dicen: mariquita, gay, puta No me dicen La Normal es un refugio Otros lugares Este es un hogar feliz hogar infeliz.</p>

4.5.3.1 Interpretación de los relatos sobre escuela inclusiva (Ricoeur, 2001).

Revisando la tabla 18, los relatos refieren el impacto de lo que es llegar a un nuevo centro educativo nuevo, muchos acuden por la cercanía a sus lugares de residencia, otros a la misión y visión institucional, otros porque en el caso de La Normal, no existen requisitos que lo impidan entre otras justificaciones; es entonces un lugar inicial en donde llegan a estudiar muchos jóvenes para culminar sus estudios secundarios y obtener un título de bachiller, entonces surge una mezcla de personas e intereses en un sitio pensado para formar los maestros del futuro y ello hace a esta institución una escuela muy interesante para abordar en términos de investigación desde muchas perspectivas y en especial abordando en este espacio lo relacionado con la inclusión y si los procesos dentro de esta escuela promueve la educación para todos con equidad.

Señalar que para que una escuela inclusiva debe ofrecer garantías es un relato potente y un concepto muy avanzado para Colombia, no solo para romper los paradigmas mentales de los profesores, sino para ofrecer una educación que los provea para la vida y en la que en la actualidad también está dando pasos en ofrecer estructuras físicas para que puedan ser pobladas por todo tipo de estudiantes y sin limitaciones; todo ello conecta con la atención a la diversidad planeando que son personas que requieren más tiempo, dedicación, paciencia y ajustes razonables para sus aprendizajes; como también una escuela en donde un chico gay o una lesbiana, puedan compartir, estudiar y socializar con sus compañeros de clase, pues al vulnerar sus derechos es retroceder y volver a la exclusión en pleno siglo XXI.

4.5.4 Análisis estructural de los relatos de la escuela inclusiva, momento 3

Tabla 19. Análisis estructural de la escuela inclusiva, momento 3 (2020).

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y directivos docentes respecto a la Escuela Normal como escuela inclusiva?

RELATOS ESCUELA INCLUSIVA (Ainscow, 2005) (Melero 2012)	GRÁFICA ANÁLISIS ESTRUCTURAL Halliday (1986), Piret (1996), (Ríos, 2013, p.65).																
<p>"Ahora bien, yo considero a la escuela Normal Superior el jardín de Risaralda como una verdadera escuela inclusiva para mí para mis hermanas un lugar seguro y para aprender en la cual hemos recibido buen trato respeto y dignidad y con todo ello que antes no teníamos pasando por colegios de Cuba o de Dosquebradas sin poder ser aceptados o respetados; no todo es perfecto queremos esta institución y queremos graduarnos aquí mis hermanas también". (Estudiante 19 años, grado 11. Relato 7).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa ESCUELA INCLUSIVA.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Verdaderamente es inclusiva</td><td>Otras escuelas</td></tr> <tr> <td>Un lugar seguro (hermanas)</td><td>Inseguro</td></tr> <tr> <td>Recibimos buen trato</td><td>Mal trato</td></tr> <tr> <td>Pasamos por otros colegios</td><td>Esta escuela</td></tr> <tr> <td>Allá no fuimos aceptadas</td><td>Somos aceptadas</td></tr> <tr> <td>Queremos esta institución</td><td>otras instituciones</td></tr> <tr> <td>Queremos graduarnos aquí.</td><td>No nos graduamos</td></tr> </table>	Verdaderamente es inclusiva	Otras escuelas	Un lugar seguro (hermanas)	Inseguro	Recibimos buen trato	Mal trato	Pasamos por otros colegios	Esta escuela	Allá no fuimos aceptadas	Somos aceptadas	Queremos esta institución	otras instituciones	Queremos graduarnos aquí.	No nos graduamos		
Verdaderamente es inclusiva	Otras escuelas																
Un lugar seguro (hermanas)	Inseguro																
Recibimos buen trato	Mal trato																
Pasamos por otros colegios	Esta escuela																
Allá no fuimos aceptadas	Somos aceptadas																
Queremos esta institución	otras instituciones																
Queremos graduarnos aquí.	No nos graduamos																
<p>"Bueno mi caso en particular es muy conocido aquí, yo era un estudiante normalista que se fue peleado con todo el mundo de la institución creyendo en ese momento que esto era el peor lugar, perdí noveno y me fui para el Técnico Superior y también lo perdí; luego pasé por un colegio en Dosquebradas cerca de mi casa y de allá me echaron también. Regresé a la Normal el año pasado y por fin me voy a poder graduar el problema no era el colegio el problema era yo y agradezco me hayan dado esta oportunidad aquí. ¿Así está bien profe?, gracias". (Estudiante 18 años, grado 11. Relato 8).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético. Tensión significativa ESCUELA INCLUSIVA.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Me fui peleado con todos de aquí</td><td>No peleé</td></tr> <tr> <td>Creyendo que era el peor lugar</td><td>otros lugares</td></tr> <tr> <td>Perdí grado noveno y emigré</td><td>Me quedé</td></tr> <tr> <td>Pasé por otros colegios</td><td>La Normal</td></tr> <tr> <td>Regresé a la Normal</td><td>No volví</td></tr> <tr> <td>Me voy a poder graduar</td><td>No me graduaré</td></tr> <tr> <td>Agradezco esta oportunidad</td><td>No agradezco</td></tr> </table>	Me fui peleado con todos de aquí	No peleé	Creyendo que era el peor lugar	otros lugares	Perdí grado noveno y emigré	Me quedé	Pasé por otros colegios	La Normal	Regresé a la Normal	No volví	Me voy a poder graduar	No me graduaré	Agradezco esta oportunidad	No agradezco		
Me fui peleado con todos de aquí	No peleé																
Creyendo que era el peor lugar	otros lugares																
Perdí grado noveno y emigré	Me quedé																
Pasé por otros colegios	La Normal																
Regresé a la Normal	No volví																
Me voy a poder graduar	No me graduaré																
Agradezco esta oportunidad	No agradezco																
<p>"En la Normal ha sido posible gracias a los ajustes razonables en los PIAR (plan integral de ajustes razonables), en mi diagnóstico particular con bajo índice en la memoria, atención y seguimiento de órdenes propios de mi TDAH, soy consciente ya, varios años luchando pero el ambiente, la sociabilidad en este sitio y mis compañeros tan solidarios me han hecho no darle tanta trascendencia; igualmente en mi actual formación de maestra normalista, pienso luchar para que en un futuro sea un ejemplo para los niños y niñas que voy a educar; pues es posible aprender de distintas maneras sin ser excluidos". (Estudiante 19 años, semestre 2 del PFC. Relato 9).</p>	<p>Eje Semántico Hipotético Tensión significativa ESCUELA INCLUSIVA.</p> <p>(pos)+ _____ - (neg)</p> <table> <tr> <td>Ha sido posible aquí (PIAR)</td><td>No lo ha sido</td></tr> <tr> <td>Sufro de TDAH</td><td>No lo padezco</td></tr> <tr> <td>Ya varios años luchando</td><td>No lucho</td></tr> <tr> <td>Mis compañeros solidarios</td><td>Insolidarios</td></tr> <tr> <td>No darle trascendencia</td><td>Dándosela</td></tr> <tr> <td>Me formo como maestra</td><td>Otra formación</td></tr> <tr> <td>Ser ejemplo para otros</td><td>No serlo</td></tr> <tr> <td>Aprender sin ser excluido</td><td>Sin aprender</td></tr> </table>	Ha sido posible aquí (PIAR)	No lo ha sido	Sufro de TDAH	No lo padezco	Ya varios años luchando	No lucho	Mis compañeros solidarios	Insolidarios	No darle trascendencia	Dándosela	Me formo como maestra	Otra formación	Ser ejemplo para otros	No serlo	Aprender sin ser excluido	Sin aprender
Ha sido posible aquí (PIAR)	No lo ha sido																
Sufro de TDAH	No lo padezco																
Ya varios años luchando	No lucho																
Mis compañeros solidarios	Insolidarios																
No darle trascendencia	Dándosela																
Me formo como maestra	Otra formación																
Ser ejemplo para otros	No serlo																
Aprender sin ser excluido	Sin aprender																

4.5.4.1 Interpretación de los relatos de la escuela inclusiva (Ricoeur, 2001).

En esta oportunidad los 3 últimos relatos relevantes propuestos en la tabla 19, que se analizan, contiene historias ya muy comunes en las instituciones educativas colombianas, la primera se relaciona con ese grupo familiar que deambula y encuentra un colegio en el que pueden establecer un proyecto educativo sin ser excluidos terminando en la graduación y también referir las palabras de un joven que creció siendo estudiante normalista, pero que por distintas circunstancias conectadas con su estilo de vida, amistadas y gustos, encontró a la Normal de Pereira como la culpable enemiga que quiere mejorarlo y corregir sus excesos, pero sus malas actitudes terminaron por perder ese año lectivo e irse enemistado, sufre por fuera, recapacita, vuelve a sus raíces y agradece la oportunidad de triunfar y sentirse bien con todos y consigo mismo.

Por último destacar un relato que trae enseñanzas de vida muy contundentes y surge de un corazón luchador de una joven valiente en el que la vida le ofrece la adversidad representada en barreras para el aprendizaje y diagnosticada con TDAH, condición que le hizo e niña la vida imposible en otros centros educativos y que toma una decisión de vida muy fuerte y es hacerse maestra matriculándose en la Normal Superior el Jardín, en la que relata que encuentra procesos y personas inspiradoras en un sitio imperfecto pero muy humano y cierra su relato asumiendo que su mayor motivación es enseñarle a otros niños y entre ellos a los que estén viviendo sus mismas barreras y diagnósticos y representarse a sí misma como una niña ejemplo de superación; y un referente en tiempos de tanta inequidad e injusticia social.

4.5.5 Estructura paralela de los relatos sobre escuela inclusiva.

Tabla 20.

Análisis de la estructura paralela de los relatos sobre escuela inclusiva

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y directivos docentes respecto a la Escuela Normal como escuela inclusiva?

Referencias: Grau Rubio (1998), Ainscow (2005), Plan Territorial de formación docente (2012-2016) Sánchez Teruel (2017), MEN Decreto 1421 (2018), Normal de Pereira Resolución 1077 (2019).

Categoría: Gráfico Análisis Estructura Paralela del relato.

ESCUELA INCLUSIVA. Idea Castaño (2021) en (Ríos, 2013, p.73).

Definición:

“Es toda institución en la que, desde su proyecto educativo se fortalecen los procesos de inclusión y diversidad, privilegiando modelos educativos emergentes que garanticen de calidad y ser territorio de paz y alteridad entre su comunidad”.

Castaño, (2021).

Eje Semántico Hipotético

Determinación Provisoria

Definitiva

Tensión Constante.

TC

(En el contexto de La Normal)

ESCUELA INCLUSIVA

(pos)+ _____ - (opuesto)

A+

B-

Aquí todo cambió

Nada cambió

No me he sentido excluido

Muy excluido

Me hicieron ir (otro lugar).

Me pude quedar

Otorgar garantías

Sin garantías

Atención a barreras y discapacidad

Indiferencia

Era un hombre atrapado (mujer).

Identidad de género

Queremos graduarnos

No graduarnos

Agradezco la oportunidad

Sin oportunidad

Ser ejemplo como maestra

Otras profesiones.

Fuente: elaboración propia.

4.5.5.1 Interpretación de la estructura paralela de la escuela inclusiva

(Delgado y Gutiérrez, 1999) y (Ricoeur y Freire, 2002).

Desde la óptica interpretativa que nace de los datos aportados en la tabla 16, se

considera emergente la escuela inclusiva en esta investigación, pues a medida que se fueron copando las etapas del proceso, era reiterado en la rúbrica de interevaluación los comentarios de estudiantes refiriendo sentir que la Normal de Pereira se concebía como un centro, una institución, un colegio o una escuela inclusiva y nace una reflexión para una nueva investigación y se trata de revisar de acuerdo a OCDE, UNICEF y el MEN, si la Normal el Jardín cumple con los parámetros oficiales de calidad para ser considerada una verdadera escuela inclusiva, estudiando sus procesos, gestiones y variables educativas; muy interesante abordar este tipo de validaciones administrativas, pues en el campo social y humanístico los relatos parece que ya tiene el concepto y el camino allanado.

La escuela inclusiva pensada como un lugar donde se educan los estudiantes, no como el tipo de educación que recibe, aunque tienen relación y se complementan son dos categorías muy distintas; el sitio, la escuela no solo es el espacio físico, aunque es allí donde ocurren los encuentros y desencuentros de la comunidad educativa, representa también a su cuerpo docente, personal administrativo y de servicios generales, sus instalaciones y dependencias; también toda la comunidad enmarcada en el contexto geográfico de influencia y como escenario representa en el consciente colectivo que representa su historia y su actualidad en el campo de la oferta educativa, por eso un establecimiento educativo tiene un significado muy grande, especial y afectivo para todas sus generaciones, en este caso la Normal son 53 años formando maestros.

Los estudiantes entrevistados señalan casi unánimemente que la Normal es una escuela inclusiva y esas discusiones surgen de la intencionalidad del investigador al reunirlos en grupos intencionados para que en las conversaciones a la hora de

interevaluar surgen estos temas tan sensibles y con ellos otros compañeros que escuchan y conocen más a fondo el ser humano que encarna ese estudiante, que se hace vulnerable desde el maltrato, la exclusión, la estigmatización que rompe los corazones y ambiciones del afro, del gay, del discapacitado, del oprimido, del marginado y es precisamente la escuela un sitio que debe ser seguro para cada uno de sus estudiantes, es donde se respeten los derechos de cada uno y se provea una educación de calidad. Los testimonios de los estudiantes se convierten en historias de vida que confluyen en un lugar que debe propender por asegurar proyectos viables en función de la dignidad humana y como garantes en gran medida los maestros sensibles de hoy.

4.6 Resultados sobre interevaluación como competencia evaluativa en educación

4.6.1 Momento 1 cita.

Vale la pena recordar que la rúbrica de interevaluación es un instrumento muy útil para la presente investigación, pues en dicho formato se recoge información muy valiosa tanto en referencia con las notas, como en las anotaciones o comentarios que los compañeros de trabajo, depositan con la intención de aclarar las recomendaciones y reconocer las fortalezas en relación con los desempeños individuales, con una tendencia en la población de escribir desde la emocionalidad y del desarrollo humano, con lo que frente a la interevaluación surgió un grupo de 9 estudiantes abordados de a 3 en momentos diferentes y elegidos para ser entrevistados.

Para todas entrevistas semiestructuradas sobre interevaluación se formuló, la pregunta: ¿Cómo ha sido la experiencia de Interevaluar a sus compañeros de grupo? Una de las respuestas más ruidosas para ese momento en que los estudiantes apenas

se estaban acercando a concepto de interevaluarse es importante destacarlo:

Sí, entiendo... ¿qué le digo? a lo bien parece, esa cosa, ¿sí me entiende? lo de que nosotros los del parche, podamos calificarnos, pues entre nosotros y que el Cucho, el profe Manuel, nos respete esa vuelta... a lo bien, que eso es una nota a lo bien que es un parche y si me entiende... ¿cómo es que se llama? Interevaluar, eso no es tan fácil, porque no se crea, *hay que pensar muy bien todo*, se trata también de, sí me entiende, de calificar al parcerero y eso es de respeto. (Estudiante de 17 años, grado décimo. Relato 2)

Como puede leerse, en el análisis estructural del relato, hay muchas disyunciones valiosas para abordar la interevaluación, pero la más potente es cuando el estudiante señala que hay que pensar muy bien todo y eso es precisamente interevaluar un espacio al final del proceso donde el diálogo reflexivo, suman opciones y posibilidades para evaluar a los compañeros de trabajo en grupo; se necesita entonces por parte del docente destinar una clase para este encuentro y propiciar esas realimentaciones que permiten consolidar las rúbricas y establecer los niveles de desempeño en relación con las actuaciones individuales; con lo que se configura que interevaluar no es una competencia fácil y a la ligera; que además requiere tiempo y reflexión pedagógica.

4.6.2 Momento 2.

Para el segundo momento 90 días después, es decir 3 meses en que algunos estudiantes cursaban el mismo año lectivo, pero otros ingresaron al primer semestre del programa de formación de maestros, presenta un panorama diferente ya mucho más reflexivo y el relato atípico elegido como lo señala Cordero (2012). Como aquellos que

ofrecen posibilidades de análisis, rompe las normas básicas y aduce situaciones importantes tanto en la configuración de respuestas a entrevistas o historias de vida.

Profe bueno interevaluar ha resultado, *una muy buena experiencia* porque al principio, recuerda profe teníamos muchas dudas y lo preguntábamos todo, pero como es la es como la tercera vez que nosotros trabajamos los mismos en el grupo nos hemos ido pudiendo, conocer mejor; porque al principio era muy difícil Y entonces bien muchas polémicas pero cuando empezamos a ver que la responsabilidad era de todos inclusive el calificarnos nos fuimos aplicando mejor, perdonar errores y sobre todo reconocer que cada uno merece respeto, y aporta al grupo, gracias. (Estudiante 20 años, semestre 1 de 5 PFC. Relato 6).

Determinar que la interevaluación es una muy buena experiencia, conecta con que es dinámica, grupal, agradable y hasta lúdica, pero en especial como la oportunidad de conocer al par del grupo en sus dimensionalidades y aprender a respetar y tolerar al otro, justo como lo pensó al momento de implementar a las ciencias de la salud el doctor Silverio Barriga (1992), pues es un acto de conciencia social en el que el tutor otorga poderes a sus estudiantes para asignar las notas que ellos consideran justos para el proceso académico que lógicamente absorbe en la rúbrica desempeños del desarrollo del ser y la tendencia es a ser una actividad entretenida y de reconocimiento del otro más allá del contexto de la escuela.

4.6.3 Momento 3.

Ya para este encuentro se ha cambiado de rango del año lectivo del 2019 al 2020, con un ejercicio académico grupal riguroso durante el mes de febrero y que alcanzó a ser

interevaluada los primeros días de marzo, justo antes de iniciarse la Pandemia mundial del Covid-19, que para Colombia mediante el decreto 507 del 1 de abril de 2020 en donde se establecen los parámetros de todo tipo especialmente en salud, educación, economía, trabajo y desarrollo social para confinar la población del país y determinar la educación virtual como mecanismo para conectarla a la nueva normalidad; es por eso que las rúbricas, datos, entrevistas y relatos estuvieron vigentes a tiempo para este estudio y en esta oportunidad resaltar un relato de una estudiante al respecto:

Me ha parecido muy chévere profe, calificarnos entre nosotros, que confíen en nuestras apreciaciones y que aprendamos del otro la manera como somos vistos por nuestros compañeros nos ayuda a ser mejores personas y unos estudiantes mucho más comprometidos; yo pensé al principio que todos nos pondríamos la máxima nota, pero cuando uno revisa la rúbrica y se evalúa el ser, el hacer y el saber ya no es tan fácil obtenerla... pues los comentarios y anotaciones que hacemos de los desempeños de cada compañero, nos hace pensar en temas como la justicia, los aportes y aprendizajes de cada uno; *ha sido una gran oportunidad interevaluarnos y ojalá se masifique aquí en la Normal*; profe gracias. (Estudiante 20 años, semestre 2 de PFC. Relato 9).

Como es bien sabido en estos relatos, la Normal de Pereira, educa a los nuevos maestros en su programa de formación complementaria y este relato permite destacar las palabras de una maestra en formación que desea replicar su experiencia cuando sea docente en ejercicio y solicita una oportunidad para masificar la experiencia de validar en los procesos académicos la interevaluación como competencia evaluativa en el sistema de evaluación y promoción institucional, este relato apunta al objetivo del estudio que va

más allá del posicionamiento como categoría principal en el ámbito de la literatura científica, sino como una estrategia que se puede implementar a través de una propuesta fundamentada.

4.6.4 Estructura paralela.

Desde la pregunta ¿Cómo conciben la interevaluación los estudiantes de una escuela Normal inclusiva? en los 9 relatos, a través de la estructura paralela en Ríos (2013), es la oportunidad de una visión macro de la interevaluación en la que se puede a través de las disyunciones más potentes, idear el contexto y las condiciones de la interevaluación, con lo que se determina en qué momento usarla y especialmente cual es la finalidad en el proceso educativo, Ya se ha mencionado que interevaluar no es fácil familiarizarse con esta competencia evaluativa porque tanto para docentes como para estudiantes, requiere primero capacitación, pedagogía, talleres de alistamiento; también exige la necesidad vital de conectar la interevaluación a la planeación académica y para ello se recomienda en Villada (2002), el uso de unidades o secuencias didácticas teniendo en cuenta que si decide el maestro el trabajo por grupos, debe intencionar los objetivos a un mediano plazo, además se establece que no son tareas grupales de un solo momento, pues se busca revelar en la rúbrica un proceso que genera resultados, productos y aprendizajes.

La cuarta condición es la rúbrica. que en su diseño debe tener una comunicación directa con la unidad o secuencia didáctica establecida, presenta la oportunidad de la evaluación cualitativa y cuantitativa y los espacios en los que cada participante del trabajo grupal, escribe sus notas e impresiones de los desempeños de sus compañeros de curso, con ello se asegura el empoderamiento y la justicia en la nota, y por último el rol motivador

del docente líder, motivador durante todo el proceso pero que no interviene en esta fase de la evaluación, eso sí, surte de la sesión o tiempo suficiente para que los grupos se reúnan y deliberen respecto al proceso, los logros y la interevaluación que debe cerrarse con la socialización en pleno en el curso.

Interevaluar como categoría principal es desde los relatos, una de las competencias evaluativas propicia para evaluar grupos de trabajo académico en el aula, pues los estudiantes consideran positiva su implementación durante el estudio, reconociendo que en un principio no es fácil y es necesario pensar muy bien a la hora de diligenciar la rúbrica, pero que es una forma de reconocer el papel protagónico del estudiante en el proceso enseñanza – aprendizaje y otorgarle el rol principal de evaluar genera confianza en el estudiante a sus decisiones por parte de docentes dotados de sensibilidad humana y comprensión social de las realidades de los estudiantes para fortalecer la convivencia y el desarrollo social en la escuela como escenario político y su contexto; es entonces la interevaluación una estrategia desde la evaluación para intervenir grupos, conocerlos mejor e influir para que haya un cambio en todos los actores del proceso en favor de la educación y el proyecto de vida de los estudiantes.

4.6.5 Conexión con el primer objetivo.

Respecto al primer objetivo del estudio es decir, identificar las concepciones sobre la interevaluación de los estudiantes de la escuela Normal inclusiva, se ha logrado desde la intervención de los grupos en los momentos de la investigación, recoger unos testimonios que apuntan a las oportunidades que brinda la interevaluación desde la evaluación en por ejemplo generar nexos vinculantes entre los participantes desde la

posibilidad de evaluar procesos académicos, ajustándose a una realidad y es que si se trabajó con otros, lo ideal sería que ellos mismos pudieran evaluarse entre sí, pues son ellos los que más conocen de las intimidades del proceso; empleando las rúbricas y con la tutoría y liderazgo del docente, que redundaría en el fortalecimiento de las relaciones e interacciones en el aula; no es lo mismo que alguien diferente a ellos los evalúen a pesar de estar cerca al proceso académico como tal; en resumen es positivo evaluar grupos a través de la interevaluación, creada con ese fin y para ello se hace necesario divulgar desde la pedagogía de la evaluación en estos tiempos.

4.7 Resultados sobre las condiciones que desde la interevaluación se debe tener para el trabajo en grupo

Si se interevalúan grupos de trabajo es necesario evocar a Bordón Madrid, (2001), cuando en sus estudios habla de la necesidad de estudiar el comportamiento de los estudiantes que se reúnen para trabajar en grupo y las dinámicas que se suscitan en las interacciones que suelen ocurrir al momento de afrontar los encargos académicos en el aula; todo ello alimenta los conocimientos sobre esta subcategoría en el sentido que fue abordada en los relatos a través de la pregunta en la entrevista semiestructurada que dice: ¿Cuáles son los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa? para lo cual, se busca indagar a los estudiantes las concepciones fruto de las interacciones entre los participantes al interior de los grupos y la manera cómo influyen en los aprendizajes y en las relaciones interpersonales en el aula.

4.7.1 Momento 1.

En estos 3 primeros relatos que datan de julio de 2019, es vital recalcar que en aras de la observación sistemática y continua, era la primera oportunidad intencionada del docente para escoger y asignar trabajo grupal a los estudiantes participantes de la muestra, eligiendo en la conformación estudiantes muy diferentes en todo sentido, teniendo en cuenta que ya se había caracterizado en la justificación del problema, con el propósito de observar que sucede cuando los mismos grupos trabajan sistemáticamente; en consonancia con los relatos, en particular destacar a:

Hola profe saludos bueno... bueno la verdad es que *trabajar con otros no es nada fácil, es que hacer tareas con otros es un lío* porque por ejemplo uno tiene que lidiar con los caprichos y resabios de mis compañeros; la verdad le repito, me toca trabajar con otros por la nota porque quiero ganar la materia y comprendo que a veces es necesario el trabajo en equipo. Me tendré que acostumbrar, debe ser tan bien que desde pequeño no me enseñaron a estudiar y a trabajar por proyectos; todo es un aprendizaje. (Estudiante 16 años, grado décimo. Relato 1).

Trabajar en grupo para nóveles en el tema o de participantes que nunca lo han hecho o inician un curso o año lectivo es un gran reto, es como entrar en una atmósfera tensa y desconocida, según Castaldo (2013), rompe paradigmas, creencias o falsas apreciaciones, que pasan más por las mentes sobre las personalidades de quienes se reúnen a trabajar juntos, que realmente por las capacidades intelectuales para desarrollar una tarea académica y es por eso que en el momento inicial del estudio, es posible señalar que se hace difícil trabajar de entrada con personas que no conocemos o que el conocimiento es escaso o muy distante.

4.7.2 Momento 2.

Tres meses después a través del proceso de planeación que inicia con una unidad didáctica sobre el estudio de los movimientos literarios representativos de la literatura universal, se diseña la rúbrica de interevaluación con el liderazgo del docente y en que para octubre se llega al final de ese taller, con la revisión de las interevaluaciones y los comentarios de los cuales se resaltan 3 entrevistas que apuntan a resolver la pregunta inicial y en ese relato cabe destacar:

Realmente profe... a mí no me gusta hacer tareas en clase con esos otros fastidiosos, la verdad me gusta más trabajar solo. Considero que soy muy inteligente y puedo gestionar mi aprendizaje solo, pero cómo me veo obligado a trabajar con otros debo adaptarme y sí la verdad al principio ellos como todos relajados, pero ahí poco a poco cada vez que trabajamos en grupo podemos mejorar cada vez más Y eso cuenta también sé *qué para mi futuro debo aprender a trabajar con otras personas*; gracias. (Estudiante 17 años, grado undécimo, Relato 5).

Ovejero (1990) en sus estudios sobre las dinámicas grupales en el aula, señala la importancia de instruir, enseñar y hacer pedagogía del trabajo con otros, pues a pesar de que el ser en su naturaleza sociable, no todos lo hacen al mismo ritmo o motivación y se hace necesario fundamentar su importancia, valorar las fortalezas del trabajo grupal y sobreponer las adversidades emocionales, sociales o culturales frente a la oportunidad de construir juntos, aprendiendo del otro y ese proceso no se debe dar por hecho simplemente porque comparten un mismo curso; aquí este estudiante reconoce la

importancia para el futuro que es aprender a trabajar en grupo, pero para este momento apenas de está adaptando y ese caso se dio en varios participantes en los momentos 1 y 2 de la interevaluación, pero que aquí se quiso destacar para tocar la mente de los docentes y generar la necesidad de abordarlo como aprendizaje.

4.7.3 Momento 3.

Estos relatos funden un proceso de dos años diferentes y 3 semestres calendario, con lo que se puede argumentar que es un estudio riguroso y ajustado en este caso de la subcategoría de trabajo en grupo, pues para marzo de 2020 se recogen los testimonios de una unidad didáctica conectada a los movimientos pedagógicos característicos, reconociendo que al ser una Escuela Normal formadora de maestros, se hace necesario el abordaje del tema y en este sentido para esta profesión es evidente la necesidad de generar habilidades para el trabajo en grupo y en este sentido se dice:

Mis compañeras son increíbles especialmente por la forma en que ya nos hemos congeniado en varias oportunidades y hemos evolucionado profe; me parece que es una estrategia que ayuda al estudiante a darse a conocer con sus compañeras y en la que todas estamos trabajando en grupo por un objetivo común y aprendemos no solo a evidenciar nuestras potencialidades, sino a reconocer en la compañera su valor y diferencia; yo por ejemplo, *ya se cómo aprovechar el trabajo en grupo cuando tenga estudiantes a cargo* y desee que se conozcan y aprendan juntos”. (Estudiante 21 años, semestre 2 de PFC. Relato 9).

Se desprende del relato que además de enseñar a los estudiantes a trabajar en grupo, en esta institución es importante entender que para los nuevos maestros de las

nuevas generaciones se requiere el impulso del trabajo con otros y como respuesta a las demandas laborales y la inserción de cada persona a un mundo globalizado en el que es necesario desprender las susceptibilidades humanas, para entrar a un mundo más competitivo Sáenz Blanco (2007) en el que no esté en sintonía con la premisa de que todos necesitamos de todos para madurar aprendizajes y resultados consistentes.

4.7.4 Estructura paralela.

Con la pregunta ¿Qué conceptos se generan a partir de la interevaluación?, en este nivel de análisis, se reúne los 9 relatos que expresan inquietudes en este caso y en particular, sobre el trabajo en grupo una serie de consideraciones que alimentan la subcategoría y en la cual se forma una idea mucho más consistente respecto a lo que implica las dinámicas que se suscitan cuando el docente propone un trabajo en grupo a los estudiantes de un curso; se hace positivo condensar que en esta estructura paralela se define que no es tan fácil como parece, porque la socialización en algunos jóvenes se tarda y con ello entender al otro desde su comportamiento como desde su forma de aprender; aunque hay una voz generalizada de reconocimiento de lo importante que es para ellos aprender a trabajar en grupo, no solo para el avance de sus estudios, sino para la vida. Destacar también en esta estructura que la educación de hoy se hace entre todos y con ello estar en sintonía con las realidades presentes, pues el paso por las instituciones educativas debe también proveer también herramientas útiles para el trabajo, la sociedad y la vida misma.

4.7.5 Conexión con el segundo objetivo.

Para este apartado es bueno evocar el segundo objetivo del estudio que es, Comprender los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa; se hace muy evidente reivindicar la característica original de la interevaluación que es su competencia primordial como lo es su diseño para evaluar el trabajo en grupo como estrategia metodológica en la planeación, pues algunos estudiantes interevaluados consideran un ejercicio pedagógico positivo y determina unas condiciones básicas que todo maestro debería poner a prueba en el aula, con el ánimo de generar conocimientos y de fortalecer la buena convivencia y son 3 en especial según los relatos analizados: primero, que el docente enseñe a sus estudiantes la importancia y la forma ideal del trabajo en grupo; segundo, que el docente elija el trabajo en grupo como una estrategia planeada y organizada en favor de los procesos educativos, no como una ocurrencia, accidente o decisión a última hora y por último si el docente quiere observar y medir resultados con esta estrategia, que intencione el trabajo con los mismos grupos si desea verificar avances significativos y cambios comportamentales.

4.8 Otros resultados a partir de los relatos de la interevaluación respecto al clima escolar.

Comprendiendo que el presente estudio analiza desde los relatos de los estudiantes la interevaluación y sus efectos en el aula, aflora la intencionalidad de referirse en tres distintos momentos al clima escolar en el aula en el que algunos de ellos se refieren a la precepción que tienen respecto al escenario donde están reunidos y la forma en la que se interrelacionan, en donde se ha interevaluado los grupos de trabajo y

son 9 relatos que apuntan a definir el clima escolar en el aula en tres momentos distintos y en dos años lectivos seguidos; con el propósito de establecer en el tiempo un proceso que ayude a clarificar este concepto, entendiéndose que Ascorra (2002), en sus estudios señala que es necesario desde la dirección de la escuela y el trabajo mancomunado de los docentes, auspiciar atmósferas favorables para los aprendizajes en el aula, mediante la caracterización exhaustiva de las personalidades que lo habitan; pero que en suma es un proceso de tiempo que requiere planeación y acciones concretas.

4.8.1 Momento 1.

Con lo anterior es definitivo precisar que la intencionalidad del investigador respecto a agrupar estudiantes con distintas caracterizaciones de edad, etnia, gustos, barreras para el aprendizaje, discapacidades, culturas urbanas, lenguajes, modas y ritmos de aprendizaje, potencian el estudio puesto que el concepto es grupos heterogéneos que nunca han realizado actividades grupales en su curso y analizar los comportamientos y desempeños académicos; con ello y a partir del siguiente interrogante, ¿Qué conceptos se generan a partir de la interevaluación? realizada en las entrevistas semiestructuradas a 9 estudiantes en tres momentos diferentes; inicialmente un relato en este sentido es:

Es un ambiente a veces chévere, bacano; Qué le digo... bueno, solo a veces, porque en otros momentos no nos soportamos, alegamos, peleamos mucho. Es de días... Creo que ha mejorado un poco, Sólo un poco, también es cierto que al principio era un caos, un despelote y era difícil ver o escuchar clase; *reconozco qué somos difíciles* eso le quería decir maestro (Estudiante de 15 años, grado

décimo. Relato 2).

Era de esperarse que estudiantes que no habían trabajado juntos en grupo nunca, tengan sus diferencias, incomprensiones; se generen instantes tensos y desacuerdos producto del desconocimiento del otro y los nuevos retos académicos propuestos por el docente, ejercen también una presión extra que incrementa el caos; por eso y frente al clima en el aula Ortega (2009), concibe que no se puede esperar muchos resultados favorables en estudiantes que apenas se conocen y se agrupan para trabajar, puesto que son más grandes las incertidumbres que las certezas humanas en la educación.

4.8.2 Momento 2.

Como se puede evidenciar en un primer momento, se logra el objetivo del estudio en reunir grupos heterogéneos que no habían trabajado entre sí en el aula y con ello conocer en los relatos esas dificultades e inconformidades propias de la condición humana cuando de socializar se trata, tres meses después y con los mismo grupos de trabajo se interevalúa el proceso, con la idea de observar los avances cuidando el tema de la planeación académica, para valorar los aprendizajes y la convivencia al interior de los grupos expresadas primero en la rúbrica y luego en las entrevistas, de las cuales destacamos este relato:

Sabe que profe la vuelta no es fácil, empezando por qué como todo el mundo conoce este grupo tiene una fama terrible, si me entiende, y es que a lo bien somos unos pelaos muy agonías. Marica, en todas partes nos señalan cómo lo peorcito, *algunos cuchos no venían a dar clase aquí, es que la motivación era muy poca y esa coordinadora tallando a toda hora.* Pero sabe qué aló bien sinceramente las

cosas han mejorado y bueno trabajar en equipo con los parceros nos ha ayudado bastante yo sinceramente pensé que este año lo íbamos a perder también, pero yo creo que lo vamos a coronar. (Estudiante 19 años, grado décimo. Relato 5).

Este relato presenta en particularmente la idea del docente tradicional y la coordinación de convivencia ejerciendo su poder desde el manual de convivencia, las sanciones, restricciones y castigos que sufren los estudiantes que hacen parte de un curso que para el ámbito académico se reconoce como difícil, atípico o problemático y que es un fenómeno educativo muy popular en estos tiempos. reconociendo que las condiciones sociales actuales, la globalización, la cultura han puesto en tela de juicio el rol del docente y la dignidad de la profesión se cuestiona en comparación con el siglo pasado en donde el maestro era visto como una eminencia, considerada desde el respeto y su ascendencia en la sociedad desde sus escuelas; hoy la educación requiere maestros con un manejo más táctico de las comunidades, comprometidos con la promoción de los talentos y aprendizajes múltiples de los estudiantes, menos coercitivos y mucho más democráticos y empáticos con las dinámicas de cada aula.

4.8.3 Momento 3.

En este proceso de investigación y en un año lectivo nuevo, se sigue insistiendo en la valoración del clima escolar en el aula a partir de un trabajo grupal reiterado e intencionado por el investigador con la idea de observar y describir esas características que se derivan de la interacción entre los participantes y se deriva el siguiente relato:

Usted sabe profe que hace un semestre todos éramos nuevos aquí en la Normal y llegar a un grupo en el que no conoces a nadie, se hace complejo especialmente

para los que no nos graduamos de once en este colegio se hace tenso el ambiente, entonces el clima en el aula no es el mejor, pero con estrategias y tareas como las suyas de trabajar con los mismo en grupo, interevaluarnos de manera constante, ha servido mucho para que cada quien se ponga en un lugar en este grupo, sepamos más del otro y comprendamos sus comportamientos; entonces comparados con el semestre pasado, *el clima en el aula es mejor, menos tenso, más proactivo y genera confianza*, por supuesto hay mucho por hacer; gracias profe. (Estudiante 23 años, segundo semestre PFC. Relato 9).

El proceso semestre a semestre en el programa de formación de los maestros normalistas de esta institución está representada en este relato en donde una estudiante destaca que al principio nadie se conocía y todo era muy complejo, pero con el trabajo en grupo estable y constante, es posible no solo tener buenos resultados académicos y una mejor sincronía para trabajar con otros, sino una mejora en la atmósfera que rodea el aula, pues se reducen las tensiones y es posible generar un espacio en donde se puede aprender y cultivar amistades, reduciendo los actos de mala convivencia, con lo que se consolida un buen clima escolar.

4.8.4 Estructura paralela desde la voz de los estudiantes sobre clima escolar en el aula.

Asociando las 9 disyunciones en esta estructura paralela y contrastando un objetivo específico tal como es determinar los conceptos de la interevaluación desde la voz de los estudiantes, es posible intencionar el análisis del comportamiento de los estudiantes a través de la interevaluación e interpretar los efectos en las aulas desde los

desempeños grupales y sus retos académicos durante dos años continuos y con los mismos participantes de la muestra; se agrupan conceptos de clima escolar en el aula muy valiosos como desde la mutación de ambientes pesados, clases difíciles, estudiantes agonías, algunos docentes muy duros e inconscientes, con un curso estigmatizado como problemático; a unos tonos moderados en un segundo momento en donde se resalta leves mejorías, mejores coordinaciones en el trabajo, el conocimiento de sus pares y en un aula un poco más amable; por último los relatos del momento 3 y que a pesar todo cuesta tiempo y paciencia, es posible cultivar amistades, aprender con otros, el salón en más chévere: (bueno, agradable) y que en consecuencia el aula respiraba una atmósfera menos tensa, generando proactividad en todos.

4.8.5 Conexión con el tercer objetivo.

Revisar desde los relatos comparativamente con este objetivo en el que se busca, determinar los conceptos de la interevaluación desde la voz de los estudiantes, generando conceptos por ellos respecto al clima en el aula empleando la interevaluación, es preciso recomendar que ejercer autoritarismo sobre un curso en particular por su difícil convivencia por parte del staff de docentes y la dirección de la institución, puede generar un ambiente incluso más beligerante o de miedo o de represión que el que pueda propiciar el establecer estrategias conjuntas de reconocimiento de los estudiantes del curso desde una caracterización que les permita involucrarlos en estrategias grupales de trabajo, para reducir las tensiones, se conozcan mejor y el ambiente en el aula genere una nueva atmósfera, como cuando se redecora un interior o se cambie la escenografía en un salón de clase. Un clima escolar en el aula favorable fortalece la convivencia,

propicia aprendizajes significativos y se desmontan estigmas grupales e individuales negativos, pues todo ser humano es susceptible de un cambio y la escuela es el sitio que a través de la educación puede motivarlo.

4.9 Resultados sobre las políticas en educación inclusiva mediadas por la interevaluación

A partir de analizar la interevaluación desde la óptica de una escuela inclusiva en la Normal de Pereira a partir de los voces de estudiantes y directivos docentes, es preponderante señalar primero que el ministerio de educación nacional MEN, dispuso desde 2013 las políticas institucionales sobre educación inclusiva que como eje central son las barreras para el aprendizaje y el acceso al sistema educativo, como lo sugiere Carrillo (2013), es prioridad garantizar en los establecimientos educativos la matrícula sin restricciones, proteger los estudiantes combatiendo la exclusión, capacitación docente y trabajo institucional y por último las adecuaciones del modelo para favorecer la inclusión y con ello usar el DUA y el PIAR como soportes y garantes del proceso educativo en las aulas y de generar una escuela segura, donde se promueva la convivencia, la democracia para generar dinámicas favorables en relación al conocimiento y los aprendizajes, pues no se trata de admitirlos como si fueran guarderías, sino de educarlos a su ritmo.

4.9.1 Relato 1.

Se hace vital la revisión inicial de la pregunta realizada para esta categoría secundaria del presente estudio y es ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y

directivos docentes respecto a la Escuela Normal como escuela inclusiva? con lo cual la primera autoridad institucional de la Normal de Pereira, el magister Jaime de Jesús Pulido Vargas, señala en la entrevista que:

En la Escuela Superior el Jardín de Risaralda, la educación inclusiva está enmarcada en los postulados de la Unesco, *entendida como el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad*, que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas; es responder a la diversidad de acuerdo con sus necesidades y culturas a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje para reducir así la exclusión en el sistema educativo. (Jaime Pulido, Rector ENSJR con una trayectoria de 20 años en la institución, Relato 1).

En este sentido y desde 2013, la Normal de Pereira, admite en su sistema integral de matrícula a cualquier estudiante que a través de sus acudientes soliciten cupo para adelantar sus estudios ya sea en preescolar, primaria, secundaria o el programa de formación complementaria que es reconocida como educación superior gracias a la resolución 1077 de 2019 en la que el MEN, reconoce a esta institución como formadora de maestros y con un registro calificado de calidad educativa; entonces el rector es promotor de dicha política de educación inclusiva, pero reconoce que las brechas sobre exclusión necesitan ser reducidas aún más.

4.9.2 Relato 2.

Estableciendo otra voz autorizada en el aparataje institucional y es la persona responsable del desarrollo académico y convivencial de la Normal de Pereira y quien desde 2013, ha integrado el comité de inclusión de la institución y conoce con claridad el desarrollo de las políticas de educación inclusiva y quien responde que:

La inclusión en la escuela Normal es uno de los procesos institucionales y responde a la atención a la diversidad teniendo en cuenta las posibilidades, las necesidades y los intereses de la comunidad educativa, de nuestros estudiantes; esta atención se evidencia a partir del diagnóstico, porque muchos estudiantes llegan sin un diagnóstico y las familias no lo presentan así, pero en el proceso desde el aula con los docentes y nosotros desde la dirección, pues se empieza a observar conductas y situaciones de los estudiantes que ameritan ser diagnosticados, otros si vienen con los registros y el proceso y se hace una actualización continua del mismo con el apoyo de los padres de familia; finalmente *se evidencia con ajustes razonables con la elaboración del PIAR y el DUA, siendo el manejo institucional al proceso de inclusión.* (Beatriz Varela, coordinadora académica, 9 años de trayectoria, Relato 2).

En concordancia con las políticas expresadas por el MEN, para el manejo institucional de la educación inclusiva, la coordinadora expresa el cómo opera en especial para los estudiantes con barreras para el aprendizaje, antes llamadas necesidades educativas especiales; el uso en la Normal el Jardín a partir del DUA (Diseño Universal para el aprendizaje), enfocado en los niños y niñas de la educación primaria y del PIAR (Plan Integral de Ajustes Razonables) que son formatos que se alimentan con las observaciones y propuestas de los docentes, que perduran en el tiempo a manera de seguimiento y que evidencian los procesos y ajustes académicos según el caso y con ello se consolida y valida esta política en este establecimiento educativo.

4.9.3 Relato 3.

A solicitud de doctores expertos de la Universidad Cuauhtémoc en investigación como lo son, Jose Felipe Ojeda y Gilberto Nieto López quien en la revisión del proyecto recomiendan que, si la institución ofrece unas garantías atadas a las políticas de educación inclusiva, se hace indispensable contrastar la postura institucional en el estudio y como segunda categoría de la investigación merece una revisión multidimensional en este caso, el relato de la psicóloga de la Normal quien afirmó:

La educación inclusiva en la escuela normal Superior el Jardín, se ha enfocado en hacer unas reflexiones a las prácticas pedagógicas que se hacen en el aula, donde se tengan en cuenta las barreras de aprendizaje de los estudiantes, que por alguna *situación de discapacidad o psicosocial o trastorno mental no pueden comprender* tan ampliamente los conceptos académicos que se ven. (Diana Manrique, psico-orientadora con una trayectoria de 10 años. Relato 3).

Una de la políticas de la educación inclusiva apunta al cuidado de la salud mental de la comunidad educativa muy propensa a muchas patologías en las que no es tan fácil detectar diagnósticos a tiempo, sino que empiezan a manifestarse justo con los comportamientos en las aulas y en el entorno, ausencias, bajo desempeño académico y emocionalidades altisonantes; afortunadamente por ser una institución con más de 1000 estudiantes cuenta constantemente con fonoaudióloga y psicóloga como personal de apoyo y como respuesta desde la Secretaría de Educación a la atención y prevención de la salud mental como eje fundamental de la estabilidad emocional de la comunidad educativa.

4.9.4 Relato 4.

En este apartado se indaga sobre la concepción que un representante al consejo directivo, docente en ejercicio, representante del núcleo de humanidades y experto desde organizaciones sociales en temas relacionados con educación inclusiva y que refleja en su relato unas preocupaciones muy interesantes, tales como:

La operatividad de una escuela inclusiva o de pensar la escuela inclusiva, ha hecho que no se reflexione sobre la misma, directrices de organizaciones internacionales acopladas por Colombia, ponen la ley por encima del rostro del otro; *la Escuela Normal de Pereira no ha entendido todavía y diría yo que la educación que la inclusión no es un término apropiado para hablar del otro y que estamos lejos de pensarnos en la alteridad.* (Edwin Franco, jefe del área de humanidades, con 4 años de trayectoria, Relato 4).

El maestro Franco deje entrever que a pesar de que la Normal de Pereira navega sobre las políticas en educación inclusiva determinadas por el MEN, a partir de Unesco y Unicef, pero que se ha incurrido en un error vital para promover el respeto por la diversidad desde una educación con equidad y calidad para todos, tocando un tema sensible y es que se ha hecho énfasis más en las políticas que en las personas y al destacar la alteridad como la empatía que nos une al otro con la capacidad de entender al otro individualizando procesos de educación inclusiva, no se ha podido responder con eficacia con una educación adecuada a las necesidades a pesar de formatos como el PIAR y lejos de las sensibilidades y emotividades que se desprenden de las interacciones honestas y auténticas con cada una de las personas que hacen parte de una comunidad educativa como la Escuela el Jardín.

4.9.5 Estructura paralela.

Desde el interrogante orientador para esta estructura paralela de análisis ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y directivos docentes respecto a la Escuela Normal como escuela inclusiva? Y comparando los relatos con las políticas del MEN, sobre educación inclusiva en las instituciones públicas en Colombia, se puede inferir que hay una percepción de que en la Normal de Pereira se han evidenciado avances significativos en los temas de inclusión, que ha habido voluntad gerencial y aportes del equipo docente, del comité de inclusión y del personal de apoyo escolar para salvaguardar la integridad, salud, educación y bienestar de toda la comunidad educativa.

Para lo cual se debe resaltar logros como: sintonía con las políticas y organismos nacionales e internacionales sobre educación inclusiva, atención a la población diagnosticada en el Simat, sistema integral de matrícula con barreras para el aprendizaje o sin diagnóstica pero con sospechas; igualmente la adopción de acciones para generar ajustes razonables para garantizar los aprendizajes de los estudiantes; pero que como debe entenderse hay vacíos, no todo es perfecto y se requiere establecer diálogos empáticos de alteridad dentro de la comunidad educativa, sensibilizar y desarmar corazones excluyentes, calzar los zapatos del otro y en especial comprender que la educación se logra entre todos, que hay que garantizarla y que cada uno aprende a su ritmo con la dedicación y el afecto de otros.

4.9.6 Conexión con el cuarto objetivo.

El nexo se hace revelador en este estudio a partir de analizar la interevaluación

desde la óptica de una escuela inclusiva en la Normal de Pereira a partir de los voces de estudiantes y directivos docentes interpretar desde los relatos desde la interevaluación dentro de las políticas de la educación inclusiva, puesto que si la interevaluación tiene como objetivo evaluar entre sus estudiantes el trabajo en grupo realizado, es útil intencionar el trabajo en grupo con representantes diversos en los colectivos y estudiar sus interacciones de forma secuencial y repetitiva debe conducir a unos resultados donde se debe los desempeños académicos y la convivencia entre ellos, entendiendo que dentro de la población del estudio se encuentra una población muy heterogénea y con todo tipo de barreras, discapacidades, diferencias de todo tipo, tiene una relación directa con la inclusión; es entonces en donde se materializa la conexión entre ambas categorías y la viabilidad del estudio con el que se puede establecer una propuesta para implementar la interevaluación en la comunidad normalista a través de la generación de unos espacios de socialización.

4.10 Resultado sobre la influencia de la interevaluación en una escuela inclusiva como la Normal de Pereira

Es uno de los resultados más resonantes de la investigación que surge durante el proceso del estudio desde las interevaluaciones y las entrevistas semiestructuradas y es señalar la escuela inclusiva, de la que hay poca información científica disponible y con relevancia en recientes estudios y que en esta ocasión florece espontáneamente en las rúbricas y en los relatos cuando se abordan categorías como interevaluación y educación inclusiva y a su vez, dimensiones como trabajo en grupo y clima escolar con lo que fue necesario un rediseño metodológico para ahondar e indagar sobre escuela inclusiva

distinto a educación inclusiva; en la primero hace referencia al establecimiento educativo en particular y en la otra a las políticas de inclusión vistas en las instituciones educativas que para Colombia auspicia el MEN.

Reconociendo que en un principio en 2019, se indagaba en las entrevistas sobre educación inclusiva a los estudiantes, terminaban hablando de la escuela como territorio y como lugar para contrastar de una manera particular si las políticas de inclusión han estado presentes en la Normal de Pereira; en ese orden de ideas y al comentar el caso a los doctores Nieto y Ojeda y justificando los hallazgos, recomiendan profundizar en escuela inclusiva con los estudiantes y consultar a la dirección institucional respecto a la educación inclusiva, determinando entonces que se configura en este estudio una categoría emergente producto del proceso como lo es la escuela inclusiva.

4.10.1 Momento 1.

De acuerdo con lo argumentado en el párrafo anterior surge un nuevo objetivo específico y una pregunta del estudio acorde con este cambio en favor de la estructura del diseño y se pregunta por: ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y directivos docentes respecto a la Escuela Normal como escuela inclusiva? En ese orden ideas, un relato característico es:

La verdad profe, para serle sincero profe, *yo siempre he estudiado aquí en la Normal el Jardín y desde pequeño no me he sentido rechazado o excluido...* yo considero a mi colegio, una escuela inclusiva porque mis compañeros vienen de distintas partes y somos tan distintos, pero a pesar de eso... hay respeto. Y si hay alguna situación complicada, la podremos resolver bien. Este en verdad, es un

gran lugar. (Estudiante grado 11, 17 años: Relato 2).

Una de las maneras de conocer respecto al tema de la inclusión es conocer la concepción que se tiene de alguien que haya estudiado siempre allí y este caso en particular tanto tiempo, se habla de 12 años en la Normal de Pereira y con esa experiencia académica de vida, afirma que nunca se ha sentido rechazado, diferenciando que sería muy fácil afirmando si estudiara siempre con los mismos compañeros, pero la realidad de la tasa de movilidad, cambios y nuevos ingresos en la escuela normal es alta, lo que lleva a relacionarse cada año con personas nuevas, muchas de ellas procedentes de otros establecimientos educativos, establecen un panorama interesante para que en las variadas y numerosas interacciones, él no se sienta excluido; es así que Grau (1998) menciona en las nacientes políticas de inclusión, el rol protagónico del lugar, sitio, ubicación del establecimiento educativo como ente mediador.

4.10.2 Momento 2.

A medida que la intervención sistemática a través de las rúbricas y las entrevistas se van dando, ya en octubre de 2019 se sigue indagando por educación inclusiva, pero los relatos apuntan más a describir el sitio, la escuela, el lugar donde ellos estudian y se va caracterizando la escuela inclusiva como categoría emergente; este relato expresa:

Pienso realmente y ya se lo he dicho varios profes y compañeras que la normal para mí ha sido un lugar único y especial al cual he podido llegar Hace 2 años para graduarme teniendo en cuenta que por mis problemas de visión perdí como dos años más Y cambié de colegio tres veces me sentí muy frustrada puesto que llegué a pensar que era muy bruta e ignorante la verdad creo algunas escuelas y colegios

no están preparadas para estudiantes como yo con algunas barreras o discapacidades. La normal de Pereira no es perfecta pero su comunidad es muy humana gracias siempre. (Estudiante 20 años, grado once. Relato 5).

Cuando se eligió a esta estudiante para hablar de inclusión por su discapacidad visual, en el relato priorizó La Normal de Pereira como el su sitio en el mundo para realizar una de sus metas que era graduarse y le había sido esquiva, puesto que había reprobado años académicos y había pasado por otras instituciones sin mayor éxito; con ello se configura la inclusión pero prevalece la concepción de que el lugar fue definitivo en la realización de sus objetivos como estudiante y el tema visual solo lo menciona y no se convierte en relevante respecto al sitio al que llega a estudiar y la vida que lleva estudiando y graduándose.

4.10.3 Momento 3.

Ya para marzo de 2020, la pregunta realizada a los estudiantes, si corresponde a la que el diseño contiene sobre escuela inclusiva y fue consentida por el docente de investigación de la UCA de México, el Dr. Gilberto Nieto, cuando fue definida ya como la categoría emergente de la investigación; uno de los testimonios representativos es:

Bueno mi caso en particular es muy conocido aquí, yo era un estudiante normalista que se fue peleado con todo el mundo de la institución creyendo en ese momento que esto era el peor lugar, perdí noveno y me fui para el Técnico Superior y también lo perdí; luego pasé por un colegio en Dosquebradas cerca de mi casa y de allá Me echaron también. *Regresé a la Normal el año pasado y por fin me voy a poder graduar el problema no era el colegio el problema era yo y agradezco me*

hayan dado esta oportunidad aquí. ¿Así está bien profe?, gracias. (Estudiante 18 años, grado once. Relato 8).

El manejo de las emociones, los actos y comportamientos y las decisiones llevan a muchos estudiantes a alejarse de sus colegios pensando que es el lugar y la comunidad las que obran en contra y puede ser que suceda, pero en este caso es el estudiante que reconoce que a veces el problema es de él mismo y nada tiene que ver el ambiente, los contextos y las personas; la clave es reconocerlo y la Normal de Pereira al ser una escuela inclusiva ofrece la oportunidad de continuar el proceso educativo sin restricción para quien solicite un cupo de matrícula, pues su pasado pertenece a la memoria institucional pero no incide en un reinicio, puesto que todos los seres humanos merecen una nueva oportunidad y más en educación.

4.10.4 Estructura paralela.

Asociando los 9 relatos y apareando las disyunciones en función de la escuela inclusiva, pensado desde analizar la interevaluación desde la óptica de una escuela inclusiva en la Normal de Pereira a partir de los voces de estudiantes y directivos docentes, se puede interpretar que los estudiantes señalan que hay instituciones educativas que tienen mecanismos para hacer ir a estudiantes que consideran difíciles e integran un carrusel de establecimientos que se vuelven con sus normas muy selectivos para la poca permanencia de ellos estudiantes considerados distintos o difíciles configurándose la exclusión; pero que también existen lugares como la Normal el Jardín en donde expresan que todo cambió a favor, que es un sitio seguro y que brinda oportunidades de éxito académico, que no es el mejor sitio del mundo, pero tiene un carisma especial de humanidad en toda su comunidad; por último al marginado, al gay,

al rebelde, al estudiante con bajo rendimiento académico, con barreras para el aprendizaje o de orígenes humildes; pueden encontrar un lugar como la Escuela el Jardín, más asequible, sensible, respetuoso e inclusivo para los proyectos de vida de sus estudiantes.

4.10.5 Conexión con el último objetivo.

La construcción mutua de este objetivo específico sobre la categoría emergente de la educación inclusiva analizada con la directora de tesis Dra., Alejandra Infante, permite primero detectar y luego explicar la interevaluación desde la óptica de una escuela inclusiva en la Normal de Pereira, con lo que se conecta al diseño y a la estructura del estudio en el que justificar la interevaluación como estrategia para valorar el trabajo grupal y con el empoderar de confianza en el proceso de evaluación potenciando la justicia por la nota y privilegiando la evaluación social del proceso y con esa perspectiva de la agrupación de estudiantes con distintas características de manera consistente, repetitiva y con los mismos participantes se puede clarificar los aportes que desde la interevaluación se puede hacer en favor de una escuela inclusiva como La Normal el Jardín.

En tal sentido, Ainscow (2005), sostiene que “*La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar*” (p. 9), con lo que el trabajo en grupo de estos estudiantes en situación de vulnerabilidad es la oportunidad de asociarlos a la estrategia de la interevaluación; bajo unas recomendaciones básicas para los docentes y es desde la planeación, establecer unidades o secuencias didácticas, como mínimo 3, con los

mismos grupos y en un espacio de tiempo semestral en el programas de educación superior o anual si se trata de la educación secundaria, con el propósito de revisar con los estudiantes los resultados académicos, convivenciales a nivel grupal y de desarrollo humano desde lo individual, con lo que se puede establecer que tan inclusiva la escuela o institución educativa que activa la estrategia y deseen registrar resultados.

4.11 Beneficios de socializar la interevaluación en la comunidad Normalista.

En un futuro cercano el efecto de esta tesis después de haber sido liberada por la universidad es la divulgación de la experiencia a nivel institucional primero, luego entre escuelas normales y alternamente la publicación de literatura científica con los hallazgos de esta investigación, para allanar ese camino, es preciso un plan que comienza con el abordaje institucional desde las mentalidades para romper esquemas preexistentes, convencionales y poco dispuestos al cambio, en Lampert (2003), se expresa ese ambiente ambiguo en la que se valora lo novedoso pero se hace difícil o forzoso dejar a tras lo común y para que la Normal el Jardín se encarrile en ese sentido a través de nuevos proyectos o propuesta, pues además es una institución de educación superior, esos cambios en Rodríguez (2004), implican esfuerzos individuales y colectivos; no se trata entonces de cambiar por cambiar, se busca el mejoramiento institucional con una propuesta pedagógica que se pueda implementar y en este caso requiere también del concurso aprobatorio del consejo directivo del sistema integral de evaluación y promoción institucional vigente que es el acuerdo 005 de julio de 2020.

También se puede leer en algunos relatos expresiones como, masificar la experiencia, o cuando sea docente en ejercicio voy a replicar esta estrategia con mis

estudiantes para que se conozcan mejor; a propósito dicho objetivo apunta a generar espacios de socialización en la comunidad educativa de la Normal de Pereira, sobre la importancia de interevaluar grupos, en este sentido Alcívar y Arana (2021), advierte que en educación se navega en dos sentidos respecto a las nuevas propuestas educativas; primero se habla de la capacitación o formación del capital humano y segundo la difusión y adaptación de los nuevos conocimientos que arroja la investigación al desarrollo académico en los programas ofertados, como es el caso del programa de formación de maestros normalistas de la Escuela el Jardín en Pereira, pero para generar una propuesta de implementación y para ello hay muchas opciones válidas y ajustables al caso en mención que puede ser por ejemplo la de Durán (2012), 4 fases a saber: analítica, formativa, consultiva y participativa que puede ser una tentativa de implementación que se adapte en 4 sesiones al capital humano.

4.11.2 Generar espacios de difusión.

La educación actual requiere el trabajo en equipo institucional, conectar los proyectos educativos y el desarrollo de habilidades laborales y sociales en los funcionarios de la escuela; se trata de dejar atrás esfuerzos individuales en el quehacer académico y propender por acciones pensadas y definidas en cronogramas que buscan determinar avances y resultados tangibles y positivos en procura del desarrollo del centro educativo. Todo esfuerzo intencionado de carácter profesional debe ser visto y valorado como proactivo en el sentido de que pueda aportar al desarrollo del contexto y obedece a la observación sistemática y continua de las realidades al interior de la escuela.

La investigación social en educación es con sus resultados una acción de cambio

y de emancipación de la comunidad a partir de intencionalidades que parte del equipo investigador que busca corregir, mejorar o ampliar el camino y las perspectivas de éxito, generando desde la pertinencia un reconocimiento de las realidades al interior del aula y que el estudio continuo del fenómeno conlleva a entenderlo y a partir de ello a establecer acciones y soluciones que lo eleven de nivel y propenda el bienestar; por ello interevaluar grupos de trabajo en el aula de forma reiterada, fortalece de manera especial la convivencia en el aula y un clima agradable para promover aprendizajes, reduciendo el maltrato escolar, espacios hostiles, rostros inexpresivos, silencios largos, seños fruncidos, bajo rendimiento académico, conflictos entre pares y con algunos docentes, lo que desencadena un ámbito educativo real pero inapropiado.

Esta investigación, encontró una de tantas posibilidades para abordar institucionalmente y en las aulas, distintas problemáticas propias de las escuelas públicas latinoamericanas, esta vez con una receta sencilla pero efectiva y es el de orientar el trabajo en equipo a través de la interevaluación y con ello fortalecer las interacciones sociales entre estudiantes conflicto, para que se conozcan y reconozcan en el espacio del aula y después de un proceso y unos momentos académicos programados, genere un cambio en los comportamientos, en las aulas de clase y finalmente en la comunidad de la escuela y que sirva como ejemplo y réplica a otras instituciones con similar patología o diagnóstico social.

El futuro el después para esta investigación será presentar la propuesta de interevaluación, como consejo recibido por el docente del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Cuauhtémoc de Aguascalientes México, doctor Gilberto Nieto, quien sugiere posterior a la titulación del doctorante, en un rango posterior, es

decir, al año siguiente proponer al consejo directivo de la Normal Superior el Jardín de Risaralda y directamente a su representante legal, rector Jaime de Jesús Pulido Vargas, un cronograma para la socialización de la propuesta con el objetivo que después de cumplirlo, se tomen decisiones respecto a la utilidad y pertinencia en el que el concepto final lo tome el comité de evaluación institucional, puesto que se debe reajustar el sistema de evaluación, como paso inicial para viabilizar la implementación y generar un artículo de investigación que recuente la experiencia.

Teniendo en cuenta que, para este calendario escolar de 2022 en Colombia, que ha tenido dos agentes particulares en la normalidad académica; uno de carácter mundial y es la educación asistida a consecuencia de la Pandemia; y las etapas de vacunación que están en proceso, se está regresando a la normalidad académica, a través de burbujas y de grupos con menos estudiantes, con lo que se busca seguridad en la atención del servicio educativo y reducir los traumatismos; con lo que durante el segundo semestre se propone concertar con las directivas de La Normal de Pereira, espacios de difusión y capacitación que reflejen los hallazgos y posibilidades futuras y su impacto en el sistema integral de evaluación, el Proyecto Educativo Institucional, el impacto en las aulas de clase y el comportamiento de la interevaluación en esta escuela inclusiva.

Tabla 21.*Cronograma análisis de la interevaluación en ENSJR*

Cronograma para la socialización de la interevaluación en ENSJR						
Actividad	Enero 2023	Junio 2023	Octubre 2023	Nov 2023	Nov 2023	Enero 2024
¿Qué es Interevaluar?	XXX					
¿Cómo se usa en clase?		XXX				
Resultados de la Investigación.			XXX			
Capacitación docente.				XXX		
Prueba piloto Institucional.					XXX	
Revisión consejo directivo.					XXX	
Implementación Escolar. (SIE)						XXX

Fuente: elaboración propia.

Por último, la finalidad del estudio es darle un lugar protagónico a la interevaluación como categoría principal de la evaluación de grupos de trabajo en el aula, la divulgación dentro de la comunidad científica dedicada a la investigación social en educación, proponer implementarla en una Escuela Normal formadora de maestros en Colombia como paso inicial para ser replicado en otros contextos escolares de América Latina y el último paso convertirse en una línea de investigación que se conecte con las demás

ciencias educacionales, sociales, humanas y médicas con los que esta competencia evaluativa se puede conectar incluso con modelos y paradigmas mixtos y cuantitativos; por ello es posible diversificar y ampliar el espectro de acción de esta categoría en centros educativos desde preescolar hasta estudios posgraduales y se convierte en un gran reto desarrollar en esta tercera década del presente siglo.

Capítulo V. Discusión Y Conclusiones

En este capítulo es trascendental para el presente estudio, se profundiza primero en el estudio confrontando el objetivo general frente a los referentes teóricos, argumentando su pertinencia y valor, desde los alcances de la investigación; luego se revisará la evaluación del estudio desde la pregunta de investigación que ayudará a formalizar los aciertos del método y su funcionalidad y se discutirá los resultados y hallazgos a partir de lo evocado en el marco teórico y asociado con los estudios empíricos que inspiraron el origen teórico y procedimental de la investigación, con lo cual se constatará si el andamiaje elegido, corresponde a la planeación y le dará peso al valor que se le atribuye a la interevaluación como competencia evaluativa que le empodera al estudiante por las notas y el efecto que en materia de justicia social otorga al proceso educativo.

5.1 El objetivo general y los supuestos teóricos

El propósito del presente estudio es evidenciar el uso de la interevaluación en el ámbito de la valoración de estudiantes que trabajan en grupo en espacios académicos; esta competencia evaluativa diseñada para otorgar protagonismos a los sujetos de la educación actual, es decir los estudiantes, les otorga un poder para mediar y definir las calificaciones de sus compañeros de tarea, dándoles una función en la toma de decisiones muy del rol docente, pero que en el presente siglo ha ido evolucionando gracias a maestros visionarios como Silverio Barriga, que expresa con esta categoría la confianza en el ser humano justo que habita en sus alumnos bajo la idea que nadie sabe más de lo que ocurre en un trabajo en grupo, que los mismos estudiantes y por lo tanto

deberían evaluarse entre sí, acción que legitima la voz activa del estudiante, reivindica su visión de justicia y acerca socialmente al docente con sus estudiantes en el aula.

Respecto a lo anterior es determinante desmenuzar y estudiar el objetivo general del presente estudio con el pensamiento teórico de los antecesores y lograr las conexiones en el entramado que se ha tenido en estas 3 últimas décadas al respecto; es por eso, por lo que:

- Interpretar las experiencias de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa en una Escuela Normal inclusiva.

Como se ha enfatizado en varios apartados del estudio, el producto final del presente estudio consiste en presentar a la institución pública educativa, Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda de la ciudad capital Pereira en el departamento de Risaralda Colombia, una interpretación muy rigurosa, documentada y que atiende a requisitos en materia de investigación social en educación, en el que se señalan las oportunidades que ofrece la interevaluación desde las experiencias de los estudiantes a partir del trabajo en grupo, conceptos como el clima escolar en el aula y la educación inclusiva para que posterior a este trabajo se postule en 2022 una propuesta a través de un cronograma que inicia en diciembre de 2021 con la socialización de qué es interevaluación a la comunidad educativa, puesto que la implementación es otro proceso más extenso; es por eso que de común acuerdo con docentes de la Universidad Cuauhtémoc se decidió para un futuro cercano, posterior a la tesis, formalizar la propuesta de implementación dirigida al consejo directivo de la institución.

El estudio otorga el protagonismo a la interevaluación que en un proyecto pasado,

Castañó (2017), se estudió su significado como competencia evaluativa y que en esta oportunidad con un rol principal como categoría emergente en el amplio ámbito de la investigación social en educación; para lo cual se hace indispensable aclarar que existen varias competencias evaluativas que cumplen un papel en los procesos evaluativos; el concepto no es reñir con otras formas de evaluar, sino más bien significar las características de la evaluación en favor de la educación y su aporte en la socialización, la justicia académica, el poder de evaluar un proceso y las demostraciones de confianza de los docentes en los niños y jóvenes a cargo y que en esta oportunidad interpreta en agentes activos de la Normal de Pereira los efectos de interevaluar procesos académicos por parte de los mismos grupos de trabajo en el aula.

Quien heteroevalúa en educación, es porque su experticia, idoneidad y sapiencia le otorga un aval desde la perspectiva de autoridad en el conocimiento y es muy válido en la actualidad así se relacione con la evaluación tradicional, es más este tipo de procesos y estudios requieren de maestros idóneos para calificar y conceptualizar sobre estos avances; el docente que desde su perspectiva del desarrollo humano invite a que sus estudiantes elaboren reflexiones sobre los avances educativos y los aspectos para mejorar en una autoevaluación habla bien de quien propone espacios de reflexión, autocrítica y evolución que hace un efecto poderoso en los grupos y en los jóvenes y es el permitirse el espacio de propio del estudiante en el que él se reconoce como un ser que aprende y puede valorar sus avances y eso precisamente el atractivo de esta competencia que aunque no provee nota numérica, sí un diagnóstico fiel.

En cuanto a la coevaluación, explica Villada (1997) es una competencia muy valiosa pues el escenario en el aula genera un voto de confianza en el ideario del

estudiante a su capacidad de valorar una actividad académica y que bajo unas condiciones, se sienta con su maestro y hacen un acuerdo final que es el resultante del promedio de la nota que otorga el docente y la que propone el estudiante y en esa mediación se genera un vínculo, una conexión que fortalece la relación maestro-estudiante en el aula, ese co se entiende de varias maneras, por ejemplo, con el otro, en compañía de, acordado por, establecido entre o definido entre ambas partes, en este caso siempre mediará el docente y se respeta el concepto del estudiante con lo que se fortalece el vínculo social, afectivo y académico propio de modelos evaluativos vigentes en el mundo.

Los tres párrafos anteriores son el efecto de diferenciar esas tres competencias evaluativas y poder argumentar el campo de acción de la interevaluación que es propio y no invade otros; por ejemplo cuando existen docentes que aún confunden la coevaluación con la interevaluación y la fórmula es sencilla; si ya se sabe que se coevalúa con el docente y es un acto entre dos, es fácil intuir que si la interevaluación es una competencia para evaluar grupos de trabajo a partir de 3 participantes y no tiene tope, esa sería la primera gran diferencia, otra es que aunque el docente es el líder natural del proceso, no interviene en la decisión final de las valoraciones de los estudiantes, son ellos quienes asumen esa rol y además se hace necesario desde la planeación curricular del maestro, diseñar la rúbrica de interevaluación que posibilite este ejercicio de reflexión entre los estudiantes y con ello la socialización de los alcances y retos de cada grupo, otorgándoles un poder en el proceso educativo como los protagonistas que son, fortaleciendo valores como la confianza y la justicia que redundan en otros beneficios.

Entonces interevaluar es un ejercicio de democracia en el aula, de confianza en

los estudiantes, de liderazgo del docente, de cambio de roles, de visión futurista de la evaluación, de posibilitar el efecto que causa en la sociedad y en las naciones, que los estudiantes aprendan a trabajar juntos desde la escuela y a desaprender malos comportamientos que el barrio, la calle o el contexto llegan de la mano con algunos estudiantes al centro escolar y con grandes carencias de todo tipo, debilidades, afectaciones y malos ejemplos que deben revertirse en la formación y desarrollo humano que debe plantear la escuela como agente social y en el que la interevaluación puede ejercer una acción renovadora y apropiado para los retos actuales de la educación.

De acuerdo con lo anterior el objetivo general privilegia procesos de educación inclusiva que desde la legalidad surgen en la Normal del Pereira a través de un documento Macro, discutido y aprobado por la asamblea departamental de Risaralda en la que se convierte a este centro educativo en un territorio para la educación inclusiva, que connota una serie de aspectos que lo elevan a un status que la diferencia de otras instituciones educativas, primordialmente que no hay requisitos para que una estudiante ingrese a la Normal Superior, excepto un certificado de estudios si viene de otro establecimiento educativo, pues el objetivo es atender la población infantil, juvenil y adulta que desee estudiar, para lo cual en los últimos 8 años, se han hecho adecuaciones locativas, insumos, capacitación docente y planes de ajustes razonables en los métodos, modelos y estrategias de enseñanza acorde con el encargo y la responsabilidad social.

La educación inclusiva es una propuesta Unesco de educación de calidad, con cobertura y para todos, quiere decir que los gobiernos nacionales y locales a través de políticas públicas en educación, han generado una serie de acciones y decisiones que respondan a las demandas internacionales; en ese orden de ideas en Risaralda

adjudicaron primero, una serie de establecimientos educativos para atender todo tipo de población y la Normal de Pereira; con relación al estudio esta categoría secundaria aporta novedades valiosas al fenómeno observado y se trata del tipo de población tan heterogénea que allí estudia y con esos rasgos tan diferentes en su población, encarnan distintas tipologías que en la centrifuga del aula, generan irremediablemente exclusiones, divergencias, dificultades y conflictos que deben ser atendidos por el equipo profesional de la institución cuyo encargo es ofrecer educación en territorios seguros.

Por eso si la población en las aulas es conflictiva es determinante intervenir esas problemáticas y en este caso y como lo sugiere el objetivo general que sea a través del trabajo en grupo, puesto que si la categoría principal es la interevaluación, el efecto de evaluarse entre sí para estudiantes que trabajan en grupo, de manera intencionada y sistemática, debe arrojar resultados académicos favorables, como también los efectos derivados de la interacción social repetitiva entre los mismos compañeros, genera positivos resultados en ámbitos como la aceptación por el otro, el respeto a la diferencia, el reconocimiento de las habilidades del otro, los gustos, modas, lenguajes y aficiones de sus compañeros serán toleradas y la brecha entre estudiantes se cerrará, fortaleciendo el compañerismo y colegaje y alejando los fantasmas de la exclusión y el maltrato.

Con lo cual, si la interevaluación logra derribar fronteras invisibles en el aula a través de un proceso sistemático de trabajo en grupo y previsto por el docente, el tiempo reafirmar que como consecuencia se promueve el clima escolar favorable para los aprendizajes en el aula, un clima en el escenario que es el salón de clase y el ambiente que se respira dentro de esas cuatro pares, porque cuando se fortalecen los grupos y se privilegia el respeto, lo resultante es el afecto por el otro, la pertenencia por la institución,

la seguridad de un territorio en paz, la reducción del conflicto, la mejora en los resultados académicos, las risas, la música, los aplausos y los abrazos como las evidencias de que todo mejora y que la escuela en definitiva puede llegar a ser un hogar ideal.

Con lo que entonces se está a las puertas de en una escuela inclusiva como la Normal de Pereira, un escenario destinado para atender la diferencia, las discapacidades, las movilidades reducidas, los diagnósticos neurológicos de algunos estudiantes, las dificultades económicas de algunas familias, los diagnósticos psicológicos, los reprobados de otras instituciones, los talentos excepcionales, los oprimidos, los ignorados, los rechazados, los invisibles y otros que no han podido encarrilar sus estudios por múltiples motivos y que llegan a esta establecimiento educativo a probar suerte y a intentar ser ellos mismos; sin duda la Escuela el Jardín no es perfecta pero lleva ya 8 años en este camino y la idea es proveer estrategias como la interevaluación que provean posibilidades en este escenario.

5.2 Evaluación de la investigación

Todo estudio valida su propio proceso y en este caso es importante destacar que como se ha relatado hay muy poca información científica respecto a la categoría principal que es la interevaluación, es todo un reto otorgar una voz protagónica en el espectro de la investigación social en educación y a pesar de las tres décadas en las que esta competencia evaluativa surgió en Sevilla España, con las novedosas propuestas en la evaluación de prácticas en centros asistenciales en las facultades de salud y es Barriga (1990) quien afirma que nadie sabe más de lo que ocurre en un grupo de trabajo académico, que los mismos participantes y ellos serían los idóneos para evaluarse entre

sí, con lo cual se convertiría en un voto de confianza y en un acto de justicia con los estudiantes por parte del docente.

Como se trata entonces de dimensionar los alcances de la interevaluación y observando detenidamente la pregunta principal de la presente investigación:

¿Cómo conciben la interevaluación los estudiantes de una escuela Normal inclusiva? Respecto a la pregunta principal del estudio es primordial precisar dos espacios en la misma acción, primero la experiencia metódica de cómo es que fluye la interevaluación en grupos de trabajo en el aula, en tres momentos diferentes, tanto en estudiantes de secundaria como de estudiantes del programa de formación de maestros, empleando dos años calendarios, 2019 y 2020, en tres semestres académicos distintos, reuniendo 40 relatos analizados desde el análisis estructural y la estructura paralela del relato que ayudarán a comprender desde la hermenéutica reflexiva los efectos de interevaluar en: educación inclusiva, trabajo en grupo, clima escolar en el aula y la categoría emergente de la investigación que es la escuela inclusiva como entidad, espacio y territorio, no como un agente del estado que ofrece el servicio educativo público que es muy diferente.

Por otro lado, el segundo espacio del estudio está diseñado para que de acuerdo a los resultados ya aportados en este documento, en favor de la interevaluación como competencia evaluativa diseñada para valorar los trabajos grupales en el aula, se evidencia las favorabilidades de la técnica pues aquí se aborda como una estrategia didáctica intencionada y reiterativa, beneficios en el clima escolar, derribando barreras invisibles entre estudiantes, reduciendo el maltrato y la exclusión; este es el gancho, el objetivo y la motivación para promover en la Normal Superior de Pereira, la presentación

primero al staff directivo y docente de los hallazgos de la investigación y la posibilidad a través de un cronograma de trabajo, para que posterior a la tesis, proponer implementar la categoría principal dentro del sistema de evaluación y promoción de la institución; entonces el cómo sería a través de un cronograma de actividades como propuesta a la institución.

Todo lo anterior ya con el logro de darle un sitio de privilegio a la interevaluación con el ánimo de darle larga vía a esta tesis, se proyecta desde un futuro próximo promover la implementación en la Normal de Pereira y se replique el ejercicio y la experiencia en otras escuelas similares colombianas, a la vez que se define la publicación de artículos en revistas indexadas divulgando las experiencias rescatadas respecto a los efectos de la interevaluación en centros educativos públicos con población heterogénea dada en los países de Iberoamérica. Por último, si ha sido muy necesario rehacer la pregunta principal gracias al concurso idóneo de docentes de la Universidad Cuauhtémoc, desistir de proponer una implementación a interpretar el carácter de la interevaluación desde la concepción a partir de los relatos de los estudiantes.

En este documento en el planteamiento del problema también se señalaron importantes interrogantes correlacionados con la pregunta anterior y es el momento de resolver y conectar las respuestas con los resultados de la investigación, comenzando con:

5.2.1 ¿Cuáles son los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa?

Al interevaluar surgen dentro de los comentarios en las rúbricas una serie de comentarios por parte de algunos estudiantes que al ser entrevistados generan desde los

9 testimonios a partir de la interevaluación, hay una generalidad de lo novedoso, beneficioso y justo que es asumir el rol protagónico de evaluar a sus compañeros de trabajo en grupo, puesto que ellos afirman que es un voto de confianza al conocimiento del proceso académico y que es agradable, chévere y especial dialogarlo entre los participantes y genera un compromiso mayor con la nota justa; aunque en un principio cuando estaban conociendo el uso de la rúbrica de interevaluación, habían dudas y no fue un proceso fácil, pues se requiere una pedagogía del reconocimiento de esta competencia evaluativa con estudiantes y en las aulas de clase; por último, concuerdan que se aprende y mucho.

5.2.2 ¿Qué conceptos se generan a partir de la interevaluación?

Conceptos nuevos surgen desde el análisis de los relatos obtenidos que indagan sobre la interevaluación cuyo escenario es La Normal de Pereira, como un establecimiento educativo que recibe estudiantes que soliciten cupo para estudiar, sin ninguna restricción, pues como se había determinado en la ordenanza de la asamblea departamental de Risaralda es una escuela habilitada para la educación inclusiva; característica en los relatos, es que las barreras, discapacidades, limitaciones y diagnósticos existen, pero no son visibles o discriminatorios dentro de la comunidad educativa; señalan que se debe mejorar para la movilidad, la infraestructura locativa y el tener a disposición, dispositivos, herramientas, instrumentos y material didáctico actualizado para estos estudiantes y por último reconocen el calor humano de la mayoría de personas que conviven en la Normal y que en un futuro cercano el número y el ambiente propicio crezca y favorezca los aprendizajes.

5.2.3 ¿Cuáles son los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa?

Los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación son realmente variados y en el análisis propuesto desde el análisis estructural del relato, fluyen desde la interevaluación conceptos diversos, pero algunos de ellos orientados a hacer visible pues en los resultados de la estructura cruzada de los relatos se evidencia el clima escolar en el aula y expresada como una energía general del grupo acorde a generar un espacio logrado a través del conocimiento y reconocimiento del otro desde la alteridad, respeto y tolerancia como valores significativos dentro de la axiología comunitaria en educación que trae como resultado la convivencia sana, lejos de actos reprochables, exclusión y maltrato; por el contrario los entrevistados concuerdan que a medida que se fue interevaluando en distintos momentos, se hizo más agradable el espacio que es el salón de clase y se hizo más cómodo ser cada uno en su individualidad, con ello la tensión bajo y fue posible estudiar con ilusión; entonces el ambiente escolar que prevalece en la investigación es óptimo pues los estudiantes reconocen que al conocerse mejor a través de trabajar juntos.

5.2.4 ¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y directivos docentes respecto a la Escuela Normal como escuela inclusiva?

Esta pregunta debió agregarse hace pocos meses, debido a que surge con el estudio, una categoría emergente y es la escuela inclusiva, no como política o centro educativo adscrito al Ministerio de Educación Nacional, sino como un lugar, un establecimiento, un sitio, un escenario en el cual los estudiantes que están o vienen de afuera han sentido un cambio de vida o de ambiente ideal para poder ser, y empezar de

nuevo en un espacio donde no ha sido discriminado, oprimido o ignorado, como lo relatan los 9 casos propuestos en los testimonios que señalan la Escuela Normal Superior de Pereira, como un hogar, una casa, un coco bueno, un sitio muy chimba, un colegio legal; estas expresiones con el lenguaje juvenil le da realce al concepto de la escuela como territorio en el que algunos encuentran su lugar en el mundo y es garante de la educación para todos, también reconoce que iniciar no fue fácil allí, pero que hay mucho que reconocer y agradecer.

5.3 Vista al marco teórico

El presente estudio ha sido fructífero en sus resultados y permite aclarar el panorama de la interevaluación, que como competencia evaluativa, tiene desde sus inicio en 1990 en España, muy pocas referencias e investigaciones; más bien su rol ha sido secundario y en ocasiones tergiversado al confundir algunos investigadores la coevaluación con la interevaluación y esa ha sido una tarea muy valiosa desde que en agosto de 2013 en la Universidad Tecnológica de Pereira se conoce de primera mano la acción de interevaluar del doctor Diego Villada referente teórico en América Latina en competencias evaluativas y que supo exponer las posibilidades sociales que se pueden explorar con ella; el primer paso fue darle en un estudio anterior el significado y ahora se establece para un futuro cercano, después de postular la tesis ante la Universidad Cuauhtémoc, desarrollar una propuesta para implementar la interevaluación en una escuela normal colombiana.

5.3.1 Análisis de los autores clave

La historia de la evaluación es corta y documentada al inicio en la que se destacan 2 conceptos muy importantes sobre interevaluación, que solo ahora están unidos; primero cuando Silverio Barriga expresa que la confianza por el estudiante para que se evalúe con sus compañeros en una demostración de justicia social en el ámbito educativo; entonces aquí se expresa la importancia de los valores humanos centrados en los estudiantes y segundo, la estructura operativa que a través de rúbricas gestionó desde 1997 en Diego Villada, cuando centró esta competencia evaluativa y le otorgó un espacio importante y único, sin intervenir ni repetir funciones de otras competencias, para que desde su pedagogía en docentes y estudiantes se construyan acuerdos más allá de lo académico y se pueda implementar con facilidad y rapidez.

Warnock (1978), en su reporte al Reino Unido, le abrió las puertas en el mundo a pensarse en una educación para todos, proponiendo que la fórmula de desarrollo de las naciones se basa en los estándares educativos para la población, desde su acceso, su permanencia y su profesionalización y ese concepto las organizaciones mundiales como UNESCO, OCDE, BM, UNICEF, fueron llevados a las naciones del mundo y en particular a los países llamados tercermundistas, hoy en vía de desarrollo, con la idea de cerrar brechas de pobreza en cada uno de esos estados y como oportunidad de mejora de las condiciones de niños y jóvenes particularmente con familias de bajos recursos económicos o pobreza extrema, fue así que ya en la Conferencia en Senegal se Dakar Unesco en el año 2000, en donde la educación inclusiva se hace protagonista.

Booth y Ainscow (2002) definen en su propuesta definir el espacio dentro del proceso educativo, las barreras para el aprendizaje, en el que se recapacita respecto al

concepto que hay diversidad en los niños, que cada cual aprende diferente, que el ritmo de aprendizaje no es igual y que hay condiciones sociales, culturales, económicas y psicológicas que influyen en la educación en el mundo y ese y otros reconocimientos al respecto la abrió la brecha a determinar legislaciones en las distintas naciones y programas de atención, en Colombia como una recomendación OCDE, en un principio sin mucha convicción, pero que a través del decreto 1421 apenas en 2017, le otorgó un carácter de política pública en educación auspiciado por el MEN.

La Normal de Pereira en su resolución 1077, que amplía hasta el 2027, la acreditación en calidad como escuela formadora de maestros, lleva 8 años ya, tras la ordenanza 003 de la asamblea departamental, declarada como territorio para atender la educación inclusiva y con todo lo que ello implica, con avances y resultados favorables en ese sentido, aunque óptimo todavía no; desarrolla su PEI, proyecto educativo institucional, aceptando todo aquel niño, joven o adulto que solicite la matrícula para cursar desde preescolar hasta el programa de formación de maestros, lo que la hace una establecimiento educativo diverso en su comunidad y asume un reto complejo en la orientación de los estudiantes en especial con barreras para el aprendizaje en conjunto con aquellos que el sistema integral de matrícula SIMAT, reconoce como personas normales sin ningún diagnóstico; todo ello la hace un escenario muy atractivo para la investigación.

Interevaluar requiere el trabajo en grupo, expresado en 3 o más participantes; por ello, es indispensable revisar los relatos y acontecimientos del estudio en la perspectiva de la selección intencionada que hace el investigador de los estudiantes que en las rúbricas tuvieron comentarios asociados al comportamiento de parte de sus pares y

alimentaron las intimidades de las interacciones y las motivaciones de participar en conjunto de actividades y retos académicos; en este caso, en 2002, Bordan Madrid refiere a un conjunto de personas muy distintas unidas en la educación para crecer y cuyas dinámicas inicialmente son de caos e incertidumbre y se conecta al tipo de población analizada en la investigación, pues es una comunidad muy diversa, heterogénea, singular y propia que dinamizan, se encuentran y se desencuentran bajo en contexto de la escuela.

Indudablemente para cursos de estudiantes con personalidades tan disímiles, conflictivas, contradictorias y desiguales, pesar en individualizar la estrategia de intervención es un camino y todo esfuerzo cuenta, pero en esta oportunidad la respuesta es al trabajo académico por colectivos, de manera frecuente, con los mismos participantes y con la oportunidad de socializar los alcances a través de la interevaluación como la metodología que permite en el tiempo el reconocimiento del otro, el valor y confianza que otorga el docente a cada equipo y la productividad en términos de resultados tanto académicos como comportamentales, que redundan en el clima en el aula.

Por lo cual se conectan perfectamente en la acción de interevaluar, el trabajo en grupo que ataca la desigualdad y la exclusión justo trabajando ellos mismo metódicamente y el resultado es la mejora gradual del ambiente en el aula que provee un escenario y una atmósfera que beneficia los aprendizajes y reduce la mala convivencia y la reprobación académica; es por eso que Ascorra (2002), sostiene como se evidencia en este estudio las características favorables tanto del salón como espacio físico y su escenografía; la energía o atmósfera del sitio en el que se respire paz y confianza y

también los valores humanos que hacen del escenario un lugar seguro y de sana convivencia que favorezca el desarrollo humano y las oportunidades de aprender.

Como resultante de esta fórmula y como categoría emergente que se desprende de los relatos de estudiantes en los que se apartan del concepto de educación inclusiva y se refieren al sitio, al establecimiento, es decir, a la Normal Superior el Jardín de Pereira, nace la escuela inclusiva como lo refiere Sánchez Teruel (2017) quien expresa que una escuela inclusiva es capaz de formar su propio modelo dinámico de cultura escolar, que se despliega de acuerdo a un proceso metódico en el que las políticas educativas, la atención a la diversidad, los ajustes de la estructura física de la escuela, el profesionalismo y carisma de sus maestros y a planes y programas que proyecten la permanencia y la inclusión desde la alteridad, convierten a la institución en un hogar confiable en el que se ama y se construye vidas, una escuela inclusiva.

Lo que seguirá posterior a la defensa de la tesis y la titulación por parte de la Universidad Cuauhtémoc será generar para el futuro próximo una propuesta a partir de 2023 se convierte en el efecto a largo plazo del estudio, promueva un trabajo vivo, activo y actual que no queda en letra muerta y que tiene vida a través de un cronograma que de ser aprobado le augura desarrollar la idea para que de acuerdo a una evaluación institucional, sea acogida y se pueda implementar, el paso siguiente es la difusión en otras escuelas normales a manera de réplica y la publicación de artículos evaluando los resultados de nuevas experiencias relacionadas a la forma en que la interevaluación se comporta en espacios y normativas de la educación inclusiva.

5.3.2 Estudios empíricos.

Como se ha considerado dentro del marco teórico y ha sido reiterado en las

justificaciones de los resultados analizados, es indudable que no hay un hilo conductor referente a la interevaluación y probablemente este es el primer estudio que documenta esta categoría principal que actúa como competencia evaluativa en el escenario de la evaluación educativa, particularmente ideada para aplicar en grupos de trabajo en el aula, a partir de tres participantes; por ello la concepción de Barriga (1990) de confiar en el estudiante se sostiene desde la premisa del empoderamiento y la justicia desde actos democráticos en el aula y con los estudiantes como protagonistas.

Ya en Villada (1997), gestiona la operacionalización de la estrategia de la rúbrica como documento integrador del proceso académico y que pasa por las manos de cada participante del trabajo grupal, quien emite conceptos y valoraciones respecto a los desempeños observados y establecidos en el formato y a su vez generando la oportunidad de comentar fortalezas y recomendaciones y con ello estableciendo un tipo de evaluación social y más real pues ellos conocen más el proceso en su intimidad que lo que puede calcular u observar el maestro en el aula a la hora de ver resultados y estos estudios iniciales dieron forma a la interevaluación; lo demás han sido referencias a la interevaluación confundida en su campo de acción con la coevaluación que es otra competencia evaluativa distinta y para otra opción que surge de la relación maestro - estudiante y en el que se establece un acuerdo democrático entre ambos.

Otros estudios empíricos tales como: Martínez (2012) sobre el impacto de la evaluación formativa: Revisión de literatura; Hernández (2016) sobre evaluación integral del desempeño y Erazo (2020) sobre análisis de los modelos de evaluación su influencia, apuntan a evaluar procesos entre varios participantes generalmente conectado a capacitaciones docentes en el ámbito de la educación superior y en donde

la interevaluación figura como una de las formas de valorar el contenido de las acciones y conocimientos involucrados pero no de permitir que ellos valoren los desempeños del trabajo por grupos pequeños y no de colectivos numerosos a través de votaciones o comentarios; entonces como se puede evidenciar el foco no es que esté incorrecto, sino que fue puesto al servicio de intereses institucionales en el desarrollo profesional de su staff; lo que consecuentemente abre una oportunidad a la evaluación colectiva que se conoce como metaevaluación.

Interevaluar es entonces una estrategia dentro de una competencia evaluativa de otorgar oportunidades de mejora y nuevos roles desde la evaluación de procesos educativos en el aula desarrollados por estudiantes como veedores y protagonistas no solo de la nota final del proceso que los compañeros de grupo otorga a un estudiante interevaluado por sus pares, sino de la oportunidad de que cada participante le sea visualizada su importancia, desempeño, actitud y estilo personal en el concurso del reto académico asumido por el grupo y en el que el docente es más bien un tutor que acompaña el proceso, sin desprenderse del liderazgo que se requiere en los procesos educativos contemporáneos y es precisamente Castaño (2017), quien recupera el concepto vital e inicial de la interevaluación primero otorgándole un significado desde la concepción del rol de los estudiantes y ahora en el presente estudio, generando una propuesta para ser implementado en una Escuela Normal colombiana.

Indudablemente sobre evaluación hay una cantidad muy valiosa de estudios en los que se confronta su concurso en educación a todo nivel; explorando paradigmas cuantitativos, cualitativos o mixtos; es siempre un referente icónico del concepto de evaluación educacional Ralph Tyler desde la cuarta década del siglo XX, maestro

estadounidense y que en sus trabajos posteriores supo visionar la importancia de valorar los procesos en todo orden, no solo como un factor de influencia estadística, sino como un componente que desde la observación sistemática puede llevar a comprender los agentes y efectos de la acción de evaluar, convirtiéndose en asesor y proponiendo políticas estudiadas en la época para integrar la evaluación en distintos campos y disciplinas de la administración económica, financiera, política y cultural con efectos en otros países y en respecto a la educación pionero de la integralidad en la evaluación procesual y algunas formas o tipos de evaluar.

Continuando de manera cronológica la década de los noventa, el creador o proponente de la interevaluación, que desde la Universidad de Sevilla y con una visión realista y futurista de la educación, otorga poderes en la evaluación a los estudiantes para que se evalúen entre sí, como sujetos directos del acto educativo, como seres sociales, políticos y democráticos que pueden asumir el rol protagónico, desde el pensamiento crítico-social de Barriga (1996), centrado en el proceso y en el reconocimiento de los estudiantes que son los mismo actores y que son los que realmente más saben de lo acontecido en el trabajo en grupo; cabe destacar que su experimento fue concebido primero como una práctica de aula y que tardó mucho tiempo en tener un reconocimiento destacado como propuesta evaluativa.

Un poco más adelante en el tiempo se destaca la administradora educativa con raíces españolas y tareas profesionales también en México, se trata de Casanova (1992) propuso los tipos de evaluación que generó en la ámbito de la especialidad términos como evaluación sumativa, formativa, procesual e integral y es importante referirla pues conecta también, socializar maneras de evaluar inicialmente con la hetero, auto y

coevaluación pensadas en el objeto de la educación que son los aprendientes y la pertinencia de los educadores para elegir la opción que puede lograr expresar en la evaluación, las realidades del proceso a evaluar; ella y otros autores se preocuparon por plantear otras formas de valoración en el aula, sin ir en contra de la evaluación tradicional y pensando en estudiantes de la época con necesidades educativas especiales, hoy en Colombia, Barreras para el aprendizaje.

Luego de su viaje a España, Diego Villada Osorio y conocer y comprender otras formas de evaluar las ciencias de la salud, entre ellas la interevaluación, surge en su mente la manera de operacionalizarla con fines educativos universitarios, en actividades académicas, prácticas y de intervención particularmente de grupos de trabajo contando desde 3 integrantes y con ello comparte la diferencia más notoria pues la coevaluación, involucra solo al estudiante y al docente que hacen un acuerdo; mientras en la interevaluación, el autor explica que son ellos, los participantes quienes toman esa decisión evaluándose entre sí, sin que intervenga la autoridad del docente, quien cumple para esta competencia evaluativa un rol de liderazgo y acompañamiento, confiando en las decisiones, la honestidad y buen criterio de los que trabajan juntos.

Así mismo en la revista científica de ciencias de la educación, fue publicado un estudio en el que se considera la categoría interevaluación dentro de ese texto de Hrairi (2004) junto con otros autores; también y como coincidencia de los casos anteriores, asociado a las ciencias exactas y biología para grado noveno de secundaria, en función de la temática de los seres vivos, el rasgo característico del informe es la injerencia directa del docente en la interevaluación, entonces a pesar del uso de la competencia evaluativa, se desvirtúa en el sentido en que originalmente el docente no incide, ni decide

las notas y registros que los estudiantes deberían hacer al final del proceso de clase y además es solo una experiencia con los grupos y pues no se puede hacer un balance, un comparativo, un proceso en el que se pueda conocer una tendencia.

En 2006, un par de maestras venezolanas Alejandra Domínguez y Doris Córdoba que aborda un estudio publicado en la revista Scielo, relacionado con los nuevos ambientes de aprendizaje en posgrados, en donde se hace referencia a la necesidad de que los profesores participen de la interevaluación institucional como una forma de verificar la capacitación y actualización de conocimientos para atender a la población estudiantil que se prepara a ese nivel, entonces respecto al presente estudio hace referencia a dos temas que son la finalidad de la investigación, primero contrastar el proceso con la comunidad normalista sobre la competencia evaluativa y solicitar después de las socializaciones y talleres de inducción, una evaluación que soporte la solicitud de implementación a las autoridades y directivos de La Normal de Pereira.

Santa Gadea en diciembre de 2007 en su publicación cultura evaluadora, habla de las nuevas tendencias de la evaluación en una cuarta generación que en esa época se visionaba como la oportunidad de aportar a la calidad educativa que OCDE plantea como política global; además aclara el proceder de la evaluación y la calificación, es por esto que se considera el documento muy valioso para este estudio, pues se otorga una existencia y un reconocimiento a la interevaluación entre otras competencias evaluativas, pero al interior del documento no se expresa realmente la forma en que se define, usa y opera la interevaluación, al parecer solo se reconoce, pero no hay claridad aún de las posibilidades que ofrece en ese momento en el ámbito educativo.

En 2012 en la revista de la Universidad Nacional de Colombia, se publicó un

estudio de Houde y Marzín maestras mexicanas, titulada evaluación entre iguales, desarrollo de la conciencia correctiva para estudiantes de lengua francesa y allí citan 3 referencias significativas pero posteriores al origen de interevaluar y las autoras le dan el mismo sentido a la co que a la interevaluación; entonces se rescata por ejemplo que, se resalta el aporte de Lacueva en 1997, que en términos de evaluación otorga un poder especial en el trabajo en grupo de que su líder eleve juicios y desempeños respecto al reto grupal, también que Buriticá en 2007 suma la importancia de la acción que los estudiantes se evalúan críticamente entre sí, para llegar a acuerdos y por último, Villardón que en ese mismo año, propone la importancia del pensamiento crítico reflexivo que se debe promover en los estudiantes que trabajan unidos y contrastar con el concepto evaluativo del docente; todos estos conceptos conectados directamente con la interevaluación.

Para finalizar la revisión de los estudios empíricos en una exhaustiva búsqueda queda por registrar el significado de la interevaluación en los estudiantes de grado décimo en 2017 a cargo del investigador para acceder al título de magister en educación, como un producto en el que se consulta la competencia evaluativa en un nivel en el que no había habido una intervención directa, reduciéndose a ser un factor secundario en los estudios anteriores y posteriores incluso en el 2021; es entonces relevante con este aporte a nivel doctoral, llamar la atención de la comunidad docente en la llamada cuarta generación dedicada a la evaluación con competencias cuyo objeto es el ser en el saber y la oportunidad de empoderarlos de la evaluación, como gesto reflexivo de confianza y credibilidad en los estudiantes por parte del staff docente en general.

5.4 Conclusiones

En el siguiente apartado se promulga los conocimientos significativos orientados a otorgar en la interevaluación la categoría principal en un estudio a nivel doctoral, que aún no existe, porque se cree y confía que esta competencia evaluativa tiene mucho que decir en la sociedad del conocimiento respecto a la observación sistemática y continua del trabajo en grupo en el aula presencial o virtual, guiados por el liderazgo docente, a través de rúbricas de interevaluación y registrando los avances académicos y comportamentales de los grupos y generando una cultura escolar respecto a lo definitivo que es que en las aulas se aprenda a trabajar en equipo y se refleje en un futuro en la vida laboral y social de los jóvenes; también generar claridades sobre el campo de acción de la coevaluación que es muy diferente al que corresponde a la interevaluación.

Inicialmente y resolviendo la pregunta de investigación que ¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes de la Escuela Normal inclusiva colombiana al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa? Las experiencias son variadas empezando por interevaluar como competencia evaluativa a través de un ejercicio metódico y sistemático del trabajo en grupo orientado, reiterado e intencionado del docente, recogiendo información de primera mano en las rúbricas de interevaluación y complementando el análisis con entrevistas semiestructuradas dirigidas a indagar y obtener apreciaciones de la influencia que genera en cada estudiante y en colectivo, la oportunidad en evaluarse entre sí, no solo como voto de confianza de la institucionalidad en el proceso educativo; registrar ordenadamente este impacto en distintos momentos y con los mismos grupos, como en este caso; posibilitaran la educación inclusiva en entornos seguros y posibles.

5.4.1 Respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

Respecto al objetivo general del presente estudio es importante destacar el giro que dio la redacción, pues en un inicio se pensó en la implementación como la acción protagonista, pero a medida que se fueron desarrollando las etapas dentro del doctorado y las asesorías dadas dentro de la metodología de la investigación, la Doctora Alejandra Infante Blanco, recomendó analizar la interevaluación por el rigor, profundidad y potencia de los relatos y que posterior a este proceso de tesis, pensar lo que el Doctor Gilberto Nieto, quien recomienda que a mediano plazo se extienda una propuesta institucional de implementación, pues estaría dentro de las competencias del investigador ya que la implementación como tal, en sus diferentes momentos, no estaría bajo en control y se convertiría en un aspecto que alargaría el proceso y no conviene ni para la terminación del estudio, ni tampoco para la vigencia de los resultados, es por eso que en definitiva el resultado del objetivo general es:

- Interpretar las experiencias de los estudiantes al desarrollar la interevaluación como competencia evaluativa en una Escuela Normal inclusiva.

Las experiencias vividas por los estudiantes tanto de la población como de la muestra del presente estudio se condensan en primero analizar los 40 relatos de los participantes apuntan a dar cuenta de cómo interevaluar, pues no tenían claro esta competencia evaluativa, diseñada para evaluar el trabajo en grupo a partir de 3 integrantes a través de rúbricas que tienen 2 componentes, uno cuantitativo y otro cualitativo con el que entre ellos expresan percepciones, sensaciones en los comentarios que escriben a sus compañeros tanto en la fortalezas como en las recomendaciones con

las que es posible vislumbrar unas tendencias respecto a las personalidades de ellos y de esos comentarios surgen los estudiantes postulados a las entrevistas para indagar más a profundidad sus concepciones y percepciones respecto al ejercicio de la evaluación en manos de los mismos actores del trabajo mancomunado; con lo que ellos en los relatos abordaron preguntas con las que se exploró el concepto central.

El contacto con la interevaluación en distintos momentos con los mismos compañeros de grupo arrojaron en ese proceso del estudio, una interpretación de esos relatos donde surgen unos conceptos muy influyentes respecto lógico a la interevaluación en sí misma, el trabajo en grupo que la realiza, las políticas sobre educación inclusiva que acoge la Normal de Pereira, el clima en el aula que se genera y por último el escenario como tal, es decir la escuela inclusiva , como territorio que provee una serie de posibilidades de favorabilidad respecto a la educación impartida, el contexto escolar y la protección al interior de la institución educativa, en la cual algunos comentarios analizados arrojan la importancia que es estudiar en ese lugar, descrito como garante de una educación orientada a las necesidades de todos.

Ese lugar, es decir, el establecimiento educativo se considera como un hogar en el que se está seguro, aceptado, hay respeto y es posible estudiar y aprender a pesar de lo heterogénea de la población y de las realidades del contexto en ocasiones hostil que entra a diario de la mano de los estudiantes que se entremezclan en la centrífuga del salón de clase y con una ambiente de clase que se altera por las diferencias que produce las culturas urbanas, los lenguajes, modas, tendencias, redes sociales, intereses económicas, las clases sociales, las barreras para el aprendizaje, las discapacidades y con ellos los conflictos brotan a flor de piel generando caos, inseguridad, apatía, rivalidad

y bajo rendimiento académico; revertir estos escenarios hostiles para los jóvenes estudiantes es posible lograrlo con diferentes estrategias; en este caso se pudo comprobar que la interevaluación favorece la educación en la Normal de Pereira como escenario de una escuela inclusiva.

5.4.1.1 Respecto al primer objetivo específico del estudio

Respecto al primer objetivo específico del estudio este propone:

- Identificar las concepciones sobre la interevaluación de los estudiantes de la escuela Normal inclusiva.

Se logró determinar a través del método, los relatos y los hallazgos que:

“La Interevaluación se define como aquella competencia evaluativa entre pares que trabajan en grupo en el aula y en la que el docente repite la conformación de los colectivos e intenciona la estrategia en varios momentos; es importante destacar que él no influye en las decisiones de ellos respecto a las notas o valoraciones, promoviendo así la confianza entre los estudiantes, generando justicia social desde la democracia, desarrollo académico, empoderamiento, habilidades laborales y un clima escolar favorable, convirtiendo al establecimiento educativo en una escuela inclusiva; la interevaluación se caracteriza por el empleo de rúbricas, socialización del proceso grupal y el rol de liderazgo del docente como mediador sea a través de la modalidad presencial o virtual” Castaño (2022, p.238).

5.4.1.2 Respecto al segundo objetivo específico del estudio.

Respecto al segundo objetivo específico del estudio se busca:

- Comprender los relatos de los estudiantes al desarrollar la interevaluación

como competencia evaluativa.

De acuerdo con lo anterior e interpretando las ideas y conceptos más relevantes en el análisis de la estructura paralela se pudo establecer que:

“Para la interevaluación es indispensable orientar el trabajo en grupo en el aula como una estrategia metodológica que debe ser serial, secuencial, con los mismos participantes y en especial intencionada por el docente con lo que se busca generar aprendizajes significativos con el aporte de todos, para que contribuya a desarrollar habilidades socio laborales, también a combatir la exclusión, pues con su continuidad se favorecen escenarios de aprendizaje más favorables y empleando la interevaluación como una estrategia correcta para evaluar en grupos: procesos, proyectos y tareas en el aula presencial o virtual” (Castaño,2022, p.239).

5.4.1.3 Respecto al tercer objetivo específico.

Respecto al tercer objetivo específico en el que se busca:

- Determinar los conceptos de la interevaluación desde la voz de los estudiantes.

Empleando la hermenéutica reflexiva de Ricoeur y Freire en Ríos (2005), particularmente frente a la estructura paralela de los relatos, se afirma que:

“Los estudiantes estimaron en algunos relatos y de manera reiterada el efecto de la interevaluación frente al clima escolar en el aula como el ambiente creado en el que a través de la interacción entre estudiantes y docentes, se promueve una atmósfera ideal para generar aprendizajes en medio de un entorno favorable para que la convivencia sea factor positivo para la diversidad, la democracia, la paz y

además un escenario seguro y agradable en el que el rol docente debe ser de liderazgo y de responsabilidad compartida tanto para aulas en plantas físicas como en aulas virtuales” (Castaño, 2022, p.240).

5.4.1.4 Respecto al cuarto objetivo específico.

Respecto al cuarto objetivo específico en el que se proyecta:

- Analizar la interevaluación desde la óptica de una escuela inclusiva en la Normal de Pereira a partir de las voces de estudiantes y directivos docentes. Con los análisis estructurales del relato ya interpretados desde la hermenéutica reflexiva y condensada en la estructura paralela, se pudo establecer que la visión directiva sobre políticas de educación inclusiva se tiene la concepción, que:

“La interevaluación frente a la educación inclusiva en las voces de algunos directivos, docentes y psico orientadores la relacionan a un conjunto de políticas educativas a nivel mundial dirigidas a las entidades públicas que administran el servicio educativo de los países, orientadas a promover el reconocimiento, respeto y atención a la diversidad desde la inclusión, promoviendo la educación de calidad con equidad y para todos; en el que el concepto emergente de alteridad es el que mejor describe la acción de estar en los zapatos del otro, pensar y sentir como el otro, en tiempos de pandemia, postpandemia, redes sociales, desarrollo tecnológico y desigualdades económicas” (Castaño, 2022, p.240).

5.4.1.5 Respecto a la categoría emergente que surgió en el estudio

Respecto a la categoría emergente que surgió en el estudio se quiere:

- Analizar la interevaluación desde la óptica de una escuela inclusiva en la Normal de Pereira a partir de las voces de estudiantes y directivos docentes.

Por ello, es determinante analizar los conceptos dados en los relatos respecto al valor y significación que tiene La Normal de Pereira, para los estudiantes abordados en las entrevistas y analizados a través del análisis estructural del relato y condensados dentro de una estructura paralela en donde surge una categoría emergente vista por ellos como escenario educativo apropiado, entonces:

“Desde la interevaluación la escuela inclusiva en las voces de algunos estudiantes es posible en toda institución educativa ya sea modalidad presencial o virtual, de carácter pública o privada, en la que desde su proyecto educativo se fortalece los procesos de inclusión y diversidad desde la alteridad, privilegiando modelos emergentes y en la que la planeación curricular garantice educación de calidad, fortaleciéndose como territorio de paz, en donde las voces de los estudiantes, que son el componente más importante, expresan con claridad el efecto positivo del escenario educativo como favorable para su educación y proyecto de vida” (Castaño, 2022, p. 241).

5.4.2 FODA sobre la interevaluación respecto al estudio.

Figura 9. *FODA sobre la intervención respecto al estudio*



Fuente: elaboración propia.

Como expresa la figura dos significativas fortalezas de la interevaluación en este estudio, son, que primero la finalidad es la novedad que se genera al interior del documento pues ofrece una forma distinta del como evaluar grupos de trabajo en el grupo, al ser reconocida como una competencia evaluativa emergente de cuarta generación y aunque lleva en el círculo del conocimiento tres décadas es indudable que esta propuesta genera una reflexión crítico social desde la visión y rol del docente frente a un tipo de evaluación que se caracteriza por ceder la autoridad magistral del acto de evaluar procesos educativos en colectivos a los estudiantes agrupados y directamente involucrados en el proceso del aula y del reto académico.

Segundo, es fortaleza del estudio enseñar didácticamente la forma como cada

maestro puede desarrollar la interevaluación al interior de su curso académico y usada como política evaluativa institucional, es una gran oportunidad de trabajar en pos de la igualdad, la inclusión, la democracia y los aprendizajes colaborativos entonces así logra empoderar a los sujetos educativos de la oportunidad de evaluar y reconocer los avances de sus compañeros y esperar también la retroalimentación de ellos, respetando el espíritu de Barriga (1990), en el que se imprime confianza y credibilidad en los participantes que son los que más saben respecto a la evolución de la tarea colectiva y ese ingrediente añade importantes expectativas para el presente y futuro de la valoración en grupos de trabajo a todo nivel e impactar positivamente la institución educativa.

En el amplio espacio de las oportunidades que ofrece este estudio sobre la interevaluación, es indudable que el primer reto es lograr que después de ser defendida la tesis doctoral con concepto favorable, el paso siguiente es presentar la propuesta de la interevaluación a nivel institucional y que la dirección escolar de la Normal de Pereira acoja la propuesta para ser incluida dentro del sistema integral de evaluación con lo que al implementarse, se abre el abanico de oportunidades para ser observada y estudiada con lo que se alimentaría en esta dirección, una nueva línea de investigación y con ella la oportunidad de publicar nuevos estudios y llevar a un mayor nivel de difusión, los beneficios de interevaluar grupos de trabajo en el aula.

Oportunidad también al interior del estudio, es ir creciendo como investigador en el que se conjuga la positiva influencia de la Universidad Cuauhtémoc, su cuerpo docente y la orientación académica del doctorado en ciencias de la educación, que se ve reflejado en un documento de investigación riguroso y en el despliegue de habilidades en la investigación social en educación que hacen que el investigador crezca como persona,

profesional, docente, ciudadano y ser humano que busca con su ejercicio, transformar su entorno educativo, transformándose así mismo, dando cuenta de una propuesta seria, original, legal y posible de ser llevada al consejo directivo de la institución, como acción innovadora desde la investigación del más alto nivel.

Respecto a las debilidades al interior del estudio respecto a la interevaluación se corrobora un concepto inicial y es la escasez de literatura científica incluso en estos tres últimos años en los cuales ha pasado desapercibida la acción de interevaluar ya sea procesos de capacitación docente al interior de instituciones educativas, como la oportunidad de que estudiantes se evalúen entre si después de trabajar juntos en el aula; esa poca producción de textos y artículos científicos pareciera poner a tambalear la estructura del estudio, pero como ya se afirmó al inicio, es también un compromiso para convertirlo en una oportunidad valiosa, en un buen tiempo y útil para enlazar categorías muy importantes en la actualidad como la educación inclusiva por ejemplo.

Es debilidad en el consciente colectivo docente la falta de visión y estudio de muchos colegas e investigadores que confunden la coevaluación que es ciertamente una competencia evaluativa en la que la relación proactiva estudiante – docente genera un acuerdo por la nota a través del promedio con lo que se estima una relación académica entre dos; en cambio la interevaluación diseñada para evaluar grupos a partir de tres participantes, el docente no interviene en la etapa de evaluación y ellos asumen el rol desde el empoderamiento y la confianza que les ofrece el líder natural en el que el maestro es un líder que acompaña el proceso y otra debilidad no de este estudio sino de la interevaluación es la escasa información científica de esta categoría novedosa, no nueva, en la que figura colateralmente en estudios básicamente relacionados con la

capacitación docente o institucional y es claro que no existe a la fecha un estudio a nivel doctoral o un artículo reciente en el que esta competencia evaluativa se asuma con un rol protagónico o categoría principal y ese es el efecto que se busca con este estudio.

Se consideran desde luego y dentro de las acciones humanas en la educación, algunas amenazas, en una primera instancia la probabilidad del rechazo a la propuesta de implementación por parte del consejo directivo de la Normal de Pereira que tiene injerencia directa sobre el sistema integral de evaluación institucional, la renovación o ajustes a través de resoluciones, la modalidad, escala y plataforma educativa que rige la institución y que es acogido por la planta docentes y sus núcleos académicos a través de los acuerdos de evaluación en el aula; es decir que no se trata de contar la experiencia significativa de interevaluar y llevarla al aula; requiere de una gestión administrativa de alto nivel y coherente con los procesos evaluativos.

Amenaza también respecto al estudio y desde su interior al reconocimiento de las competencias evaluativas y su campo de acción en sí, conocerla es actualizarse en su rol, pero en ocasiones por desconocimiento o con la actitud de algunos docentes, que al acercarse a la interevaluación, reconocen que es necesario trabajos extras para implementarla en el aula como: la planeación curricular, el diseño de la rúbrica, la pedagogía para aplicarla y los tiempos para interevaluarse, puesto que algunos no les parece funcional y piensan que es una pérdida de tiempo y un esfuerzo laboral engorroso y consecuente a esta amenaza surge un tema que es más una creencia que una realidad, la desconfianza generalizada de los docentes, en los criterios para evaluar que tienen los estudiantes pensando que ellos se otorgarán la máxima nota sin el mayor esfuerzo y sin una justificación relacionada con el reto académico, siendo todo falso y sin

permitirse al menos probar esta novedosa técnica para cerciorarse de los beneficios académicos y de convivencia que trae.

5.4.3 Generación de nuevas líneas de investigación u otras investigaciones a partir del trabajo.

Tabla 22. *Oportunidades de investigación a partir de la interevaluación*

Línea de Investigación	Sublíneas de investigación	Nuevas investigaciones
Interevaluación como competencia evaluativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Interevaluación en educación inclusiva. - Interevaluación para el trabajo en grupo. - Interevaluación en el clima escolar del aula. - Interevaluación y las escuelas inclusivas. 	<p>Artículo sobre la implementación de la interevaluación en la Normal de Pereira.</p> <p>Estudio sobre la interevaluación en grupos colaborativos modalidad virtual.</p>

El concepto que se sugiere en la anterior tabla es reafirmar como categoría principal la interevaluación en su rol principal, protagonizando una competencia evaluativa especializada para la evaluación objetiva, social y autocrítica de los participantes de un grupo de trabajo en tareas académicas y desplegar inicialmente cuatro Sublíneas de investigación que abren caminos y oportunidades de este estudio y profundizar en los efectos y aprendizajes que se suscitan a partir de la combinación de la categoría principal con los agentes del estudio; por último se sugiere primero un artículo que da continuidad a la actual propuesta y que es publicar resultados de la

implementación y luego gracias a las oportunidades como docente en plataforma universitaria, explorar la interevaluación en aulas y grupos colaborativos virtuales como acciones a mediano plazo.

5.4.4 Aportaciones del estudio.

Indudablemente explorar el mundo del conocimiento científico bajo paradigmas cualitativos, enriquecen el espíritu y vocación del docente que se mueve en los amplios espacios de la investigación social en educación, forja un carácter proactivo, aumenta su sensibilidad humana, comprende el fenómeno educativo y convierte el ejercicio de investigar en un estilo de vida y eso sería el primer aporte al interior del espíritu de la persona que estudia y se proyecta posgradualmente, entonces esa transformación mejora al investigador que será una mejor persona para su comunidad desde la ética responsable y la otra aportación tiene que ver con la visibilidad que se busca para allanar un camino de oportunidades a una estrategia que se viene desarrollando hace 9 años y que en las experiencias favorables en el aula, sirven para justificar la intencionalidad del estudio y es inquietar a más docentes, respecto a la funcionalidad que ofrece interevaluar.

5.4.4.1 Aportaciones para la sociedad.

Si se entiende que la interevaluación promueve la justicia social en el ámbito educativo hay una serie de aportaciones de orden social que se desprenden del ejercicio del estudio en un contexto de escuela heterogénea con antecedentes de conflictos en el aula. Inicialmente si la interevaluación es una competencia evaluativa para darle un sentido a la evaluación del trabajo en grupo; entonces realizar esta acción continua e

intencionada, generará un efecto posterior de crear en los estudiantes habilidades sociales para el trabajo académico y en un futuro para el campo empresarial, además que es una demanda de la sociedad y de las fuentes de empleo, puesto que para generar el primer empleo en los jóvenes se desconfía mucho de las actitudes y aptitudes de los recién egresados particularmente se relaciona el caso colombiano y las cifras tan altas de desempleo juvenil y el alto nivel de desconfianza del empresariado.

También la interevaluación promueve valores humanos que redundan en el carácter de los jóvenes a través de la confianza, lealtad, sinceridad en la que se desea que ellos gestionen actos de justicia, democracia e igualdad ayudan a combatir la exclusión y en particular la corrupción pues los estudiantes empoderados por la interevaluación son los que, en la toma de decisiones, vinculan emociones, aportes, aprendizajes que en las dinámicas del grupo no son tan visibles para el docente; entonces generar estos espacios en el aula promueve desde la adolescencia actitudes positivas que favorecen una cultura ciudadana que es responsabilidad de la educación formar y que se ven reflejados en sociedades avanzadas, tolerantes y convencidas que se educa para la vida y el taller experimental es la escuela contemporánea.

Resaltar por último, el efecto de la interevaluación en la convivencia escolar, puesto que si se usa como estrategia intencionada con los mismos participantes el trabajo en grupo en el aula, los jóvenes se van conociendo mejor y a mediano plazo, las fronteras, obstáculos, conflictos, exclusiones y altercados pasan a un segundo plano, privilegiando la inclusión, el respeto y la tolerancia, convirtiendo las aulas y escuelas en territorios seguros, de paz y complejos para desarrollar la delincuencia; desde la óptica de las

familias, el contexto de barrio o región y la sociedad que influye es totalmente beneficioso apostarle a estrategias que fortalezcan la convivencia escolar a través de la acción de vivenciar los derechos humanos y los valores adquiridos desde la interacción social dentro de las instituciones educativas de Iberoamérica.

5.4.4.2 Aportaciones en el campo del conocimiento.

Lo más relevante y primordial está en el otorgarle a la interevaluación la categoría principal del estudio con lo que la finalidad es generar un conocimiento novedoso respecto a la cuarta revolución educativa que ya había predicho tres lustros antes, que la interevaluación jugaría un papel decisivo en modelos emergentes de evaluación por sus características sociales en la cuales se desarrolla las habilidades socio-emocionales para el trabajo en grupo orientado e intencionado a mejorar desde la convivencia, los resultados académicos, interevaluar busca desde la relación con los pares, la reflexión, autocrítica, el reconocimiento de fortalezas y la posibilidad de generar recomendaciones, un entramado muy actual en el que es decisivo la relación de confianza desde el maestro hacia sus estudiantes otorgándoles el poder de evaluarse entre sí, por ello es muy valioso y cobra mucha vigencia, conocer la interevaluación no solo como competencia evaluativa, sino como estrategia pedagógica para cursos en conflicto.

Interevaluar es una competencia evaluativa diseñada exclusivamente para actuar intencionadamente en grupos de trabajo en el aula, desde 3 participantes en adelante; no se propone espontáneamente, debe ser criteriosamente establecida desde la planeación curricular creada por el docente en el que se promueve un proyecto, un taller o un tarea académica que requiera pasos, tiempo y estudiantes para obtener productos,

resultados o hallazgos a través del concurso desarrollado por los pares; aplica para todas las áreas del conocimiento y fluye muy bien a partir de quinto grado de primaria, hasta estudios superiores universitarios; el docente lidera y acompaña, mientras los estudiantes participan, se evalúan entre sí sin la influencia del profesor y se convierte en el protagonista que gestiona con sus compañeros de principio a fin sus aprendizajes siendo cada uno, uno mismo.

La coherencia de la interevaluación se justifica como acción pedagógica desde las rúbricas de interevaluación, que son un aporte significativo desde la operatividad técnica del docente que decide programar trabajo en clase por grupos; el diseño debe precisar los objetivos y competencias que se buscan generando valoraciones desde el ser, hacer y saber; además casillas para que cada uno de los compañeros interevalúen y dejen comentarios que pueden ser fortalezas o recomendaciones, dándole también prioridad a las actitudes, con ello se convierte en un instrumento de evaluación y control del proceso tanto para estudiantes como para el docente que puede enterarse de detalles del proceso que el a simple vista no pudo percibir y que obliga para los aprendizajes generales del curso, socializar tanto el proceso como el producto final y se convierte amigos investigadores en un elemento para recoger valiosa información.

La fiabilidad de la interevaluación parte de la convicción del docente en confiar en que sus estudiantes poseen el criterio de trabajar juntos, que no es fácil, pero que hay que promoverlo; vincular las emociones, la inquietud, la buena fe de niños y jóvenes que interactúan e invertir en el proceso, el tiempo conveniente para que cada grupo pueda consolidar el objetivo propuesto, además generar el momento en clase para que se interevalúen con la rúbrica entre ellos y posteriormente se realice una socialización del

proceso que sirva de retroalimentación, reconocimientos y oportunidades de mejora.

Beneficiarse de los efectos de interevaluar grupos es garantía de que si el docente intenciona el trabajo en el aula, con los mismo grupos y de forma frecuente, es altamente posible que a mediano plazo, se pueda percibir un mejor clima escolar en el aula, ambientes favorables para el aprendizaje, menos conflictos generados por la exclusión o la discriminación y con ello la convivencia sana, correspondiendo con una política educativa internacional de Unesco, relacionada con territorios seguros y de paz, que parece un ideal pero es posible hacerlo real, combatiendo una cantidad de situaciones incómodas, desfavorables y violentas que enfrentan diariamente y por múltiples motivos, los niños y jóvenes en estos tiempos en esta parte del planeta.

Interevaluar es una categoría en la investigación social en educación que brinda una cantidad muy importante de conexiones para alimentar otros estudios y ampliar la literatura científica; puesto que siempre será atractivo como idea de investigación, observar grupos, registrar las dinámicas y evaluar los desempeños desde cualquier ciencia o área de conocimiento; importante recordar que la interevaluación nació en la mente de un maestro adscrito a las ciencias de la salud y cala muy bien tanto en niños inquietos por las ciencias naturales, como en jóvenes motivados por el deporte, el arte, el teatro, la ciencia, la tecnología y en adultos los programas profesionales de formación universitaria; entonces es un campo de acción muy amplio que vislumbra un futuro prometedor por explorar la interevaluación como símbolo de aprendizaje que fomenta la sana convivencia y las habilidades socio-laborales desde el aula sea real o virtual.

Ya al interior de la ruta metodológica del estudio, se fortalece otras formas emergentes a partir de la interevaluación que aportan a emplear desde la didáctica la

forma en que se realizan los análisis estructurales por Halliday (1986) y la estructura paralela del relato a partir de la entrevistas, que se renovaron desde gráficas y tablas que escenifican los relatos y las disyunciones elegidas por el investigador ideadas por Teresa Ríos en 2005, que son un ejemplo interesante, novedoso y apropiado para darle un valor principal a la voz de los oprimidos, excluidos, inconformes, distintos o invisibles que se requieren para estudiar categorías sensibles en la educación como el clima escolar, la convivencia, la evaluación y en particular la inclusión desde la alteridad en escuelas públicas y que a la vez son preocupación e inspiración para los investigadores en temas de educación social y el impacto en sus comunidades y en la que la hermenéutica reflexiva como ciencia interpretativa apoya idealmente las técnicas empleadas, consolidando una ruta metodológica ejemplo y referente en este tipo de estudios.

Por último, destacar la relevancia del tema de la interevaluación de este estudio, que busca abrirle un camino científico a una competencia evaluativa que tanto en modalidad presencial, a distancia, en alternancia educativo o virtual en tiempos postpandemia, posibilita una gama de oportunidades y cruces con otras categorías de investigación en la que se puede explorar otros campos de la investigación en donde la evaluación de grupos puede ser observada en ciencias exactas, de la salud, humanas, sociales, ambientales, agrarias, económicas, de negocios, industriales, idiomas, tecnologías, inteligencia artificial, educación, psicología, neurología, y de ciencias emergentes; es decir las oportunidades serán tan amplias y diversas que si el reto académico es el trabajo en grupo dentro del aula o escenario pedagógico será siempre posible tener presente la interevaluación como medio, socio, oportunidad o vínculo para desarrollar investigación social dentro de las ciencias de la educación.

Referencias

- Acosta Bernal, D. (2018). Inequidad educativa en la zona rural de los municipios de Coyaima y Lérída departamentos del Tolima. UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24413>
- Ainscow, M. & Booth T. (2000). Índice De Inclusión:” Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”. Conferencia Dakar – 2000 – UNESCO/OREALC
Recapitulado por Dialnet.
- Alcívar Rivadeneira, D. & Arana Ponce, E. (2021). Propuesta de capacitación docente en evaluación por competencia. Ecuador - PUCESE - Maestría en Pedagogía
Mención Técnica y Tecnología.
<https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2619>
- Alveiro Restrepo-Ochoa, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales - CES Psicología, vol. 6, núm. 1, enero-junio. pp. 122-133. Universidad CES. Medellín, Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419008.pdf>
- Arroyave Buriticá, M., Giraldo Prieto, M. & González Ramírez, M. (2007). Modelo para la identificación de competencias laborales y definición de criterios de desempeño en salud pública de los profesionales de enfermería y medicina en el departamento de Caldas, 2005-2006. Revista Hacia la Promoción de la Salud, vol. 12, enero-diciembre, pp. 179-192 Universidad de Caldas.
- Ascorra, P., López, V., Bilbao, M., Moya, I. & Morales, M. (2014). La escala de clima escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. Pontificia

Universidad Javeriana. Bogotá. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>

Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1): 117- 135.
http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*.

Ayala Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, julio-diciembre. pp. 493-509 Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México.

Bachman & Palmer. (s.f.). *Parametrización de la evaluación por competencias*.

https://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/174023/mod_resource/content/0/Picon2011MarcoTeoricoRubricas.pdf

Barrera Osorio, F., Maldonado, D. Rodríguez. (s.f.). *Calidad de la educación básica y media en Colombia*.

Barriga, S. (1995). *Intervención social y evaluación de programas: implicaciones sociopolíticas*. Universidad de Sevilla, España. <https://docplayer.es/56173474-Intervencion-social-y-evaluacion-de-programas-implicaciones-sociopoliticas.html>

Beltrán Villamizar, Y., Martínez Fuentes, Y. & Vargas Beltrán, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ.* Vol. 18, No. 1, 62-75. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.4.

Beltrán Villamizar, Y., Martínez Fuentes, Y. & Torrado Duarte, O. (2015). *Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en*

- Colombia. Encuentros, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre. pp. 57-72. Universidad Autónoma del Caribe. <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476648794004.pdf>
- Cabot Asencio, E. (2012). Una alternativa didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Universidad Villa Clara. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie58a04.htm>
- Calvillo Jurado, M. (2019). El evaluacionismo. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. nº 16, CEP de Córdoba.
- Cárdenas Tamara, F. (2019). La ecología humana, ciencia maestra del siglo XXI, Bogotá. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/43500>
- Castaño, J. (2017). Significado de la interevaluación en la educación inclusiva en estudiantes de 10c Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda. Universidad Tecnológica de Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8184/3719046C346s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo, S. & Diago, J. (2011). Evaluación de la intervención socioeducativa: Agentes, ámbitos y proyectos. España.
- Coral Ferreira, J. (2018). La coevaluación o interevaluación.
- DANE. (2019). Boletín técnico: Educación Formal (EDUC). https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_19.pdf
- Delgado Santa, G. (2010). Evaluación y Metacognición en el aula - *Revista Investigación Educativa N 24*.indd. Perú.
- Díaz, F. & Barriga, A. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo:

- una interpretación constructivista. Tipos de evaluación. McGraw Hill. México.
- https://des-for.infod.edu.ar/sitio/upload/diazbarrigacap8_EVALUACION.pdf
- Duran, D. (2012). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas.
- [https://www.researchgate.net/publication/270273949_Utilizando_el_trabajo_en_e](https://www.researchgate.net/publication/270273949_Utilizando_el_trabajo_en_equipo_Estructurar_la_interaccion_a_traves_de_metodos_y_tecnicas)
[quipo_Estructurar_la_interaccion_a_traves_de_metodos_y_tecnicas](https://www.researchgate.net/publication/270273949_Utilizando_el_trabajo_en_e)
- EDUCREA. (s.f.). La evaluación de los aprendizajes en educación a distancia.
- <https://educrea.cl/la-evaluacion-de-los-aprendizajes-en-educacion-a-distancia/>
- Esteban & Robles. (2018). El aprendizaje entre iguales.
- [file:///C:/Users/juanm/Downloads/Dialnet-](file:///C:/Users/juanm/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeEntreIgualesComoMetodologiaDeTrabajoP-6541920.pdf)
[ElAprendizajeEntreIgualesComoMetodologiaDeTrabajoP-6541920.pdf](file:///C:/Users/juanm/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeEntreIgualesComoMetodologiaDeTrabajoP-6541920.pdf)
- Explorable.com (24 de abril de 2009). Muestreo de bola de nieve.
- <https://explorable.com/es/muestreo-de-bola-de-nieve>
- Fierro et al, Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes, Universidad Autónoma de Madrid, 2013.
- <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661801>
- Fink, E. (s.f.). El principio de la fenomenología. En G. Giubilato. (2017). El camino a la libertad. Eugene Fink y el principio de la fenomenología.
- <https://doi.org/10.21500/01201468.2838>
- Flórez Romero, R., Castro Martínez, J., Galvis Vásquez, D., Acuña Beltrán, L. & Zea Silva, L. (2017). Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá. IDEP.

<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20%20IDEP%20-%20Ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>

Fortunati Arenas, A. & Vallejos, B. (2017). Controversia en torno a las Escuelas Especiales: el camino hacia la calidad de vida. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6148503>

Fraser, J. (s.f.). La evaluación y su relación con la motivación en el aula. U del Tolima.

<http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1814>

Gaibor Espín, G. & Arias Florencia, A. (2018). El desarrollo de competencias básicas matemáticas y su influencia en los aprendizajes de los estudiantes. Recuperado a partir de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/155>

Galvis Panqueva, A. & Leal Fonseca, D. (2008). Aprendiendo en comunidad: Más allá de aprender y trabajar en compañía. ILCE.

<http://gryc09.pbworks.com/f/Galvis%26Leal-AprendiendoEnComunidad.pdf>

Gamboa y Campos, “Transgresiones a los derechos y garantías fundamentales de los y las estudiantes del sector público insertas en el reglamento de evaluación de los aprendizajes del ministerio de educación pública” Universidad de Costa Rica, 2012, 171 páginas.

García García, J. et al. (2013). Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación médica. Inv. Ed Med; 2(8):217-224.

Grau Rubio, C. (1998). Educación Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva. Valencia: Promolibro. <https://roderic.uv.es/handle/10550/41421>

Greimas, A. (1952). Análisis estructural del relato. Editorial Tiempo Contemporáneo. Argentina. p. 49-51.

Greimas, A. (1970). Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. En B. Barthes, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, T. Todorov y G. Genetie. (Editorial Tiempo Contemporáneo), *Análisis estructural del relato* (p. 45- 86). Argentina.

https://monoskop.org/images/2/26/Barthes_Roland_Todorov_Tzvetan_El_analisis_estructural_del_relato_1970.pdf

Guitert Catasús, M., Pérez, M. Subirá, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. Universidad Oberta de Catalunya.

https://www.um.es/ead/red/18/perez_mateo_guitert.pdf

Gutiérrez, et al. (2018). Subjetividad política docente: entre el discurso, las políticas educativas y la práctica pedagógica. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11071>

Halliday, M. (1979). El lenguaje como semiótica social. Fondo de cultura económica. <http://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf>

Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio, P. & Fernández Collado, C. (2006) Metodología de la investigación (4ª ed.).

Hernández Sampieri, R. et al. (2014). Metodología de la Investigación. VI edición. Editorial Mc Graw Hill. México D.F.

Hrairi, S. & Sanmartino, M. (2004). Autoevaluación, interevaluación, coevaluación, ¿afectan la relación de los alumnos con el conocimiento? El caso de la evolución biológica. Journal of Science Education. Universidad de Ginebra Suiza.

El Informe Warnock. (1979). Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra. file:///C:/Users/juanm/Downloads/Dialnet-

- Lampert, E. (2003). Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI - Perfiles Educativos. vol. XXV, núm. 101. pp. 7-22. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Distrito Federal, México.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13210102.pdf>
- Lara López, H. (2012). Trabajo en equipo y disciplina. U. la Rioja, España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679432>
- López, M. (2016). La falta de reconocimiento del otro afecta la convivencia escolar. Ra Ximhai, vol. 12, núm. 3, enero-junio. pp. 445-455. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México.
- López, V., Litichever, L., Valdés, R. & Ceardi, A. (15 de marzo de 2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. Scielo. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242019000100117&script=sci_arttext
- Martínez Cantero, J. (2016). Proyecto De Intervención Sobre El Acoso Escolar Desde El Ámbito Socioemocional - Universidad De Jaén Centro de Estudios de Postgrado – España.
- Martínez Godínez, V. (2013) Paradigmas de Investigación.
- Martínez Salgado, C. (s.f.). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Scielo sp.
<https://www.scielo.org/article/csc/2012.v17n3/613-619/>
- Marzín, E. (2011). Houde Patricia Marie Anne. Peer Evaluation of Oral Expression: Development of the Corrective Consciousness in the French as a Foreign

Language Class. Matices en lengua extranjera, Número 6, p. 1-26. ISSN electrónico 2011-1177.BDIGITAL Portal de revistas UN. 2012. Universidad de Guanajuato – México.

Marzín, E. (s.f.). Evaluación entre iguales en la expresión oral: desarrollo de la Conciencia correctiva en clase de francés como lengua extranjera - Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México.

Mayan, M. (2001). *Introducción a los métodos cualitativos*. Scribd.

<https://es.scribd.com/document/81464667/8-1-Mayan-2001-Una-Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos>

Mayo, I. (2001). Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento.

https://www.researchgate.net/publication/39147970_Nueva_organizacion_escolar_en_la_sociedad_del_conocimiento

Mellado, J. (s.f.). Muestreo Estadístico. Departamento de Estadística y cálculo.

<http://www.uaaan.mx/~jmelbos/muestreo/muapu1.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017 por el cual se*

reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos política de educación superior inclusiva. Bogotá. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

Morales Avalos, J., Zúñiga Aquino, S., & García Martínez, V. (s.f.). Hacia una calidad

educativa: indicadores de eficiencia y eficacia en México.

Moratto Vásquez, N., Cárdenas Zuluaga, N. & Berbesí Fernández, D. (2012). Validación de un cuestionario breve para detectar intimidación escolar. CES Psicología, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre. pp. 70-78 Universidad CES -Medellín, Colombia.

Moriña, A. (2017). La educación inclusiva en la educación superior: retos y oportunidades – Revista europea para la educación especial – Volumen 32. Universidad de Granada España.

Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. ISSN: 1889-4208 / e-ISSN: 1989-4643

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>

Nivón, E. & Rosas, A. (1991). Para interpretar a Clifford Geertz. Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura Alteridades. vol. 1, núm. 1. pp. 40-49. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa, Distrito Federal, México.

Nuestra idea. (19 de mayo de 2011). Apuntes y reflexiones en torno a los problemas de la evaluación del aprendizaje. <http://www.nuestraldea.com/apuntes-y-reflexiones-en-torno-a-los-problemas-de-la-evaluacion-del-aprendizaje/>

Ortega Ruiz, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Universidad de Córdoba. España.
https://www.researchgate.net/publication/39219654_La_convivencia_un_regalo_de_la_cultura_a_la_escuela

Ortiz García, J. (2006). Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación Salud en Tabasco, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre. pp. 530-540 Secretaría de Salud del Estado de Tabasco Villahermosa, México.

- Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Universidad de Valladolid.
- Paya Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista de Educación Inclusiva. Vol. 3, N. 2.
<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209>
- Pérez Colan de Bardales, K. (2018). El Aprendizaje Basado En Problemas En La Enseñanza De Las Matemáticas - sección 2 / propuestas para la enseñanza de las matemáticas – vol. 31, número 1. Lima Perú.
- Pérez de Maldonado, I., Bustamante Uzcátegui, S. & Maldonado Pérez, M. (2009). El trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades conversacionales en organizaciones educativas. Omnia, vol. 15, núm. 3, 2009, pp. 78-96. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
https://www.redalyc.org/pdf/737/Resumenes/Resumen_73712297006_1.pdf
- Picón Jácome, E. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. Universidad de Antioquia. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n3/v18n3a6.pdf>
- Piret, A., Nizet, J. & Bourgeois, E. (1996). El análisis estructural. Un método de análisis de contenido para las ciencias humanas. París, Francia: DeBoeck & Larcier S.A.
- Posada de Ceballos, M. R., Gutiérrez de Dussán, I. C., & Rivera Ortiz, M. de los A. (2014). Empoderamiento del estudiante frente a su aprendizaje a partir de secuencias didácticas. Entornos, (28), 53-57.
<https://doi.org/10.25054/01247905.524>
- Pujolás, P. (2010). Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula, Ediciones Octaedro, S.L. ProQuest E-book Central,

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucuauhtemocsp/detail.action?docID=321482>

3.

Pupo Salazar, M. (2019). La sociología de la educación en la formación universitaria de maestros en universidades públicas en el Caribe colombiano: tensiones y posibilidades (2013-2017)- Universidad de Cartagena – Colombia.

Rada Cadenas, D. (2008). Interacciones cognitivas y metacognitivas en un grupo virtual educativo, Dialnet. Diálogos educativos Número 16.

Ramos, C. (s.f.). Los paradigmas de la investigación científica de Ramos.

Ríos Garnica, F. (s.f.). La oralidad en el proceso educativo profesional: una rúbrica de evaluación.

https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/26014/1/01_Cuadernos_1_Con_Digital_ISSN-25-35.pdf

Ríos Saavedra, T. (2013). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Universidad de Manizales, Colombia.

Rodríguez Izquierdo, R. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela: propuesta de intervención socio-pedagógica. Educación y Futuro. Vol. 10. 37-47.
http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/Atencion_a_la_diversidad_cultural_Propuestas_de_intervencion_sociopedagogica.pdf

Sáenz Guillén, C. (17 de febrero de 2017). El buen clima en el aula: una propuesta para su instauración. RE-UNIR Repositorio Digital.

<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4958>

Sampén Díaz, M., Aguilar Ramos, M. & Tójar Hurtado, J. (2017). Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato escolar.

Revista electrónica de investigación educativa. ridie. Vol. 16. N. 1.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v19n1/1607-4041-redie-19-01-00046.pdf>

Sánchez Amaya, T. (2012). Formas de evaluación educativa en la Universidad Santo Tomás, Sede Bogotá, Modalidad presencial. Analítica de unas relaciones de poder Hallazgos, vol. 9, núm. 17, enero-junio. pp. 49-71- Universidad Santo Tomás - Bogotá, Colombia.

Sánchez Amaya, T. (2013). La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11 (2), pp. 755-767.

Sánchez Corral, L. (2003). Localización: Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas, ISSN 2603-8560, N° 26. págs. 469-490.

Sánchez Corral, L. (2003). La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. Universidad de Córdoba. CAUCE. Revista de Filosofía y su didáctica, n. 6. p. 469-490.

Santos Guerra, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Revista Investigación en la Escuela, 20, 23-35. URI: <http://hdl.handle.net/11441/59547>

Sarduy Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. Revista Cubana de Salud Pública, vol. 33, núm. 3, julio-septiembre. Sociedad Cubana de Administración de Salud. La Habana, Cuba. <https://www.redalyc.org/pdf/214/21433320.pdf>

Sayas Contreras, R., et al (2017). Análisis de la Evaluación Estandarizada en Colombia desde el enfoque de Educación Inclusiva - ISSN: 2448-6574 – Universidad de

- Cartagena – Colombia – Artículo: Congreso Internacional de evaluación.
- Schütz, Alfred (1932). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Ediciones Paidós. Barcelona, España.
- Simón, C., Barrios, Ángela, Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Smith, M. (2019). Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas. Narcea Ediciones, Madrid España.
- Supo, A. (s.f.). Perspectivas de la educación cualitativa en educación.
- Sarubbi de Rearte, E. & Castaldo, R. (2013). *Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios*. Acta Académica. <https://www.aacademica.org/000-054/466>
- Taylor, S. & Bogdán, R. (2000). Introducción a los métodos... Una nota sobre la historia de los métodos cualitativos. Ediciones Paidós, 3ª edición. Barcelona, España.
- Técnica de Investigación Social. (s.f.). Tipos de muestreo cualitativo. Universidad de Alicante. <https://sites.google.com/site/tecninvestigacionsocial/temas-y-contenidos/tema-4-las-tecnicas-estructurales-entrevista-grupo-de-discusion-observacion-y-biografia/disenio-de-la-investigacion-cualitativa/tipos-de-muestreo-cualitativo>
- Tenutto Soldevilla, M. & Irigoyen Martínez, R. (2011). Apuntes y reflexiones en torno a los problemas de la evaluación del aprendizaje. Buenos Aires, Argentina.
- The Free Library by Farlex. (s.f.). Trabajo en equipo y estilos de aprendizaje en la

educación. Revista Complutense de Educación.

<https://www.thefreelibrary.com/Trabajo+en+equipo+y+estilos+de+aprendizaje+en+la+educacion...-a0517879677>

Torres burriel Estudio. (26 de febrero de 2018). Investigación cuantitativa y cualitativa: ventajas y desventajas.

<https://www.torresburriel.com/weblog/2018/02/26/investigacion-cuantitativa-y-cualitativa-ventajas-y-desventajas/>

Trianes Torres, M. & García Correa, A. (2002). Educación Socioafectiva Y Prevención De Conflictos Interpersonales En Los Centros Escolares. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 44, agosto. pp. 175-189. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.

Trujillo García, S. (2008). Pedagogía de la Afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto. Tesis Psicológica, núm. 3, noviembre. pp. 12-23. Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia.

Turpo, O. (s.f.). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de Ciencias en las Instituciones de Enseñanza Públicas de Educación Secundaria- Universidad Autónoma de México – UAM - Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa - Arequipa Perú.

Valencia, E. (2017). Una experiencia en el aula: la dimensión afectiva y emocional. Infancias Imágenes, 16(1), 118-130.

Valdivieso, P. (2009). Violencia escolar y relaciones grupales. Universidad de Granada.

Vanegas Ocampo, L., Vanegas Ocampo, C., Ospina Betancurt, O. & Restrepo García,

- P. (2016). Entre La Discapacidad Y Los Estilos De Aprendizaje: Múltiples Significados Frente A La Diversidad De Capacidades Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 12, núm. 1, enero-junio. pp. 107-131. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742007.pdf>
- Villada Osorio, D. (2006). El Fenómeno de las Competencias en el Sistema Educativo colombiano – Rude Colombia Universidad de Manizales, Universidad del Cauca.
- Villada Osorio, D. (1997). Evaluación integral de los procesos educativos. Manizales, Colombia.
- Vivaldi, E. (17 de marzo de 2015). *La gratuidad es condición de existencia de una universidad pública*. Cooperativa.cl.
<https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/proyectos/ennio-vivaldi-la-gratuidad-es-condicion-de-existencia-de-una/2015-03-17/132111.html>
- Vera, H. (s.f.). El sentido de las relaciones entre pares.
<http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2003/ffc764c/xhtml/TH.7.xml>
- Wikia Investigación Cuantitativa. (s.f.). Tipos de muestreo utilizados en una investigación cuantitativa. https://investigacion-cuantitativa.fandom.com/es/wiki/Tipos_de_muestreo_utilizados_en_una_investigacion_cuantitativa


Anexos

Figura 6. Rúbrica de interevaluación, momento 3 de marzo de 2020

UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC DE AGUASCALIENTES MÉXICO – DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. Momento 3. INTERVENCIÓN PARA LA TESIS DOCTORAL. Estudiante: JUAN MANUEL CASTAÑO MONTOYA. Código: Edco 19607. MARZO 2020. Intervención en: ESCUELA NORMAL SUPERIOR EL JARDÍN DE PEREIRA – RISARALDA – COLOMBIA. Curso: Lengua Castellana. Grado 10. DEBATES ESCOLARES EN EL AULA.											
RÚBRICA DE INTEREVALUACIÓN COMO COMPETENCIA EVALUATIVA. Avalada por el experto en evaluación del ICFES-MEN. Doctor Diego Villada Osorio.											
Nombre Estudiante:		Número en la rúbrica:		Edad: años.		Grado:		Tema:			
ÍTEM 1: Escuela Inclusiva.	Est 1.	Est 2.	Est 3.	Est 4.	Est 5.	Est 6.	Est 7.	Est 8.	Est 9.	Definitiva.	ANOTACIONES/RECOMENDACIONES.
Sabe que es un debate escolar											EST 1.
Crea una hipótesis del tema											
Respeto la postura del otro											EST 2.
ÍTEM 2: Trabajo en equipo											EST 3.
Conoce las normas del debate											
Argumenta con solvencia											EST 4.
Uso adecuado del tiempo											EST 5.
ÍTEM 3: Clima escolar en el aula											
Promueve conceptos del tema											EST 6.
Presenta su tema en clase											
Respeto normas de Netiqueta											EST 7.
ÍTEM 4: Interevaluación											EST 8.
Usa la interevaluación											
Sabe trabajar con otros											EST 9.
Participa de una clase virtual											
<div>CONSIDERACIONES DEL DOCENTE:</div> <div>NOTA DEFINITIVA</div>											

Diseño del formato: Juan Manuel Castaño FR-03 Versión 1-2020.

Figura 7. Consentimiento informado a padres

<div>+</div> CONSENTIMIENTO INFORMADO A PADRES DE FAMILIA.	
<p>Concepto Legal: Dando respuesta a la ley colombiana de infancia y adolescencia 1098 de 2006 para la protección suministrada en la difusión de conceptos, imágenes o videos por parte de los estudiantes.</p> <p>Solicitud: Mediante este documento de carácter educativo se solicita la autorización para la participación del estudiante en el proyecto y uso de la información suministrada y que hace parte de este proyecto desarrollado en la Escuela Normal Superior el Jardín de Risaralda a partir de 2019 y que tiene como objetivo investigar la interevaluación dentro de la educación inclusiva, por parte del docente Juan Manuel Castaño.</p> <p>Fines educativos: El desarrollo de una tesis doctoral que propone implementar una competencia evaluativa al PEI y dentro del sistema institucional de evaluación; importante destacar que se cuenta con la autorización de la coordinación académica. Proyecto: Es una investigación que requiere el trabajo en grupos, desarrollar rúbricas y en algunos casos a contestar preguntas a través de la técnica de la estructura semiestructurada para ser agregados los testimonios dentro del texto escrito.</p>	
<p>AUTORIZO A: Nombre del estudiante:</p> <p>Grado: Fecha:</p> <p>Contactos y Teléfono:</p> <p>Correo electrónico:</p> <p>Nombre del Acudiente:</p> <p>Firma:</p> <p>Informes: juanmanuel0303@gmail.com</p>	<div>  </div> <p>Docente Investigado encargado: Juan Manuel Castaño Montoya. Universidad Cuauhtémoc México.</p>

Anexo A. Guion de instrumento (entrevista semiestructurada)

Categoría 1: dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1: indicador: 1.1.1.1

Sobre: INTEREVALUACIÓN.

Relatos del 1 al 9.

¿Cómo ha sido la experiencia de Interevaluar a sus compañeros de grupo?

"Bueno la interevaluación cómo lo dice el profe es la oportunidad tenemos nosotros los del grupo para poder calificar proceso relacionado con las tareas de la unidad didáctica y me gusta porque yo considero Qué es justo y que se reconoce el trabajo individual dentro del trabajo grupal y es chévere la verdad me gusta mucho" (Estudiante 18 años, grado once. Relato 1).

"Sí, entiendo... ¿qué le digo? a lo bien parece, esa cosa, ¿si me entiende? lo de que nosotros los del parche, podamos calificarnos, pues entre nosotros y que el Cucho, el profe Manuel, nos respete esa vuelta... a lo bien, que eso es una nota a lo bien que es un parche y si me entiende... ¿cómo es que se llama? Interevaluar, eso no es tan fácil, porque no se crea, hay que pensar muy bien todo, se trata también de, sí me entiende, de calificar al parcerero y eso es de respeto" (Estudiante de 17 años, grado décimo. Relato 2).

"Interevaluación... ¿cierto?, como le dije en clase a los otros maestros en formación, a mí nunca en ninguna parte, me pusieron a evaluar a mis compañeros en un trabajo colaborativo, eso ha sido generalmente cosa de los profes y estoy de acuerdo en que ellos deberían confiar más en nuestras decisiones, pues la idea no es descarsarse con la nota, sino ser equitativos, me parece una excelente estrategia, que nos motiva que debemos aprender...eso es todo y gracias" (Estudiante 17 años, maestra en formación 1

de 5 pfc. Relato 3).

"A mi parece bueno pero también se puede prestar para malos entendidos, problemas entre nosotros, desacuerdos y en particular cuándo alguno del grupo quiera influenciar a otros con la nota y entonces no parece justo... es cuando a mí me da rabia, al tener que discutir con el otro inepto perezoso y descarado qué quiere una buena nota sin hacer el más mínimo esfuerzo; profe la verdad Interevaluar Yo sé que al principio no va a ser fácil pero, con el tiempo y el trabajo entre nosotros Vamos a aprender en todo sentido, listo profe" (Estudiante de 16 años, grado décimo. Relato 4).

"Vea profe ya hemos tenido el semestre pasado experiencias en su clase cuando trabajamos en grupo y es que usted nos permite interevaluarnos... Al principio fue difícil por la costumbre de esperar de esperar como ha sido siempre, esa forma de evaluación en la que los profes Pon una nota nos califican según sus criterios, pero a mi modo de ver considero que al poder evaluar entre nosotros un trabajo académico propuesto por usted es como si los diera toda la confianza en el proceso, pero especialmente en nosotros y eso vale oro" (Estudiante Normalista, 18 años, 1 de 5 PFC. Relato 5).

"Profe bueno inter evaluar ha resultado, una muy buena experiencia porque al principio, recuerda profe teníamos muchas dudas y lo preguntábamos todo, pero como es talla es como la cuarta vez que nosotros trabajamos los mismos en el grupo nos hemos ido pudiendo, conocer mejor Porque al principio era muy difícil Y entonces bien muchas polémicas pero cuando empezamos a ver que la responsabilidad era de todos inclusive el calificarnos nos fuimos aplicación mejor, perdonar errores y sobre todo reconocer que cada uno merece respeto, y aporta al grupo, gracias por su atención" (Estudiante 20 años, semestre 1 de 5 PFC. Relato 6).

"La experiencia de la interevaluación aquí en grado 11 nacido en términos generales muy buena como ya se sabe, hemos tenido grupo de amigos estarías en equipo y cada vez respondemos mejor a los retos de cada tarea es posible decir que incluso las notas han sido excelentes y los lazos de amistad con los compañeros se han fortalecido consideró también que es una clase muy chévere y usted profe siempre confiando en nosotros, se le agradece profe...suerte" (Estudiante 16 años, grado once. Relato 7).

"Bueno sobre esa experiencia entre evaluar Pues quería confesarle que al principio me parecía muy difícil la rúbrica esa plantilla esa rejilla para poner las notas, pero luego entendimos la mejor manera de expresar lo que pensábamos década compañera y obviamente las valoraciones del desempeño de cada una y siempre queremos que cuando usted llegue a clase obviamente cuando se pueda seguir trabajando en equipo puesto que es una excelente metodología seña para la vida, bueno profe gracias" (Estudiante 15 años, grado décimo. Relato 8).

"Me ha parecido muy chévere profe, calificarnos entre nosotros, que confíen en nuestras apreciaciones y que aprendamos del otro la manera como somos vistos por nuestros compañeros nos ayuda a ser mejores personas y unos estudiantes mucho más comprometidos; yo pensé al principio que todos nos pondríamos la máxima nota, pero cuando uno revisa la rúbrica y se evalúa el ser, el hacer y el saber ya no es tan fácil obtenerla... pues los comentarios y anotaciones que hacemos de los desempeños de cada compañero, nos hace pensar en temas como la justicia, los aportes y aprendizajes de cada uno; ha sido una gran oportunidad interevaluarnos y ojalá se masifique aquí en la Normal; profe gracias" (Estudiante 20 años, semestre 2 de PFC. Relato 9).

Anexo B. *Clima escolar en el aula*

Relatos del 10 al 18.

¿Cómo ha sido el ambiente escolar en el aula, después de Interevaluar en varias oportunidades, el trabajo en grupo?

"Ha mejorado mucho la verdad, pues consideró que el ambiente escolar...lo que llaman ahora, clima en el aula...ha mejorado significativamente; es que al principio y además somos un grupo nuevo... se sentía un ambiente pesado y abundaban los conflictos...Yo pienso que entre tantas cosas como el trabajo en grupo y la interevaluación, han contribuido a mejorar, cómo lo dije, a nuestro salón. Gracias profe" (Estudiante 19 años, semestre 1 PFC. Relato 1).

"Es un ambiente a veces chévere, bacano; Qué le digo... bueno, solo a veces, porque en otros momentos no nos soportamos, alegamos, peleamos mucho. Es de días... Creo que ha mejorado un poco, Sólo un poco, también es cierto que al principio era un caos, un despelote y era difícil ver o Escuchar clase; reconozco qué somos difíciles eso le quería decir maestro, gracias" (Estudiante de 15 años, grado décimo. Relato 2).

"El ambiente escolar en el aula el día de hoy a comparación como cuando empezamos hoy en día es excelente muy distinto y me parece que vamos por buen camino es que no podemos olvidar esa cantidad de peleas la directora de grupo encima regañándonos y ese temita de estar yendo a firmar ese libro en la coordinación mucho tiene que ver el trabajo en grupo y que hemos cambiado Por eso digo es excelente ese ambiente en nuestro grupo" (Estudiante de 18 años, grado undécimo. Relato 3).

"Quiero ser muy sincero sin ser antipático pero consideró Que si vamos a ser maestros o maestras y nos estamos formando para ello debemos ser todavía mucho

Unidos porque nuestra profesión implica compromiso y también vocación y yo encuentro algunos colegas todavía muy perdidos es que esto es serio y estamos comprometidos con la educación se ha logrado cositas inter evaluar es chévere, bueno trabajar en grupo pero al grupo todavía le falta mucho para ser de verdad" (Estudiante de 25 años, semestre 2 PFC. Relato 4).

"Sabe que profe la vuelta no es fácil, empezando por qué como todo el mundo conoce este grupo tiene una fama terrible, si me entiende, y es que a lo bien somos unos pelaos muy agonías. Marica, en todas partes no señalan cómo lo peorcito, algunos cuchos no venían a dar clase aquí, es que la motivación era muy poca y esa coordinadora tallando a toda hora. Pero sabe qué aló bien sinceramente las cosas han mejorado y bueno trabajar en equipo con los parceros nos ha ayudado bastante yo sinceramente pensé que este año lo íbamos a perder también, pero yo creo que lo vamos a coronar" (Estudiante 19 años, grado décimo. Relato 5).

"Bueno Cucho a lo bien... a lo bien repito era muy difícil aquí al principio, uno nuevo en este coco, gente rara agresiva, peligrosa había hasta jibaritos... una cosa loca. Me entiende ahora que usted me pregunta por cómo era Cómo era el colegio Cómo era el salón la verdad yo estaba como aburrido Porque cuando uno quiere estudiar Si pillas, uno busca sabe... amistades, parceros, pero la verdad costó tiempo y paciencia hacer amigos, no es fácil y los compañeritos creen que uno es mala influencia a lo bien, el coco la normal digo yo, me gusta estar aquí y el salón una chimba Ay perdón y profe, todo bien" (Estudiante, 19 años grado undécimo. Relato 6).

"Hola teacher usted me pregunta por él ambiente escolar en el salón, yo Considero que después de trabajar este año juntas, hemos aprendido mucho, pues no las conocía

muy bien, tanto a Daniela como a Luisa porque por ejemplo conozco desde pequeñita a Yeraldin y hemos trabajado desde pequeñas y es más fácil. Por otro lado, con esas chicas que me caían tan mal desde el principio, hemos podido ir construyendo un buen equipo; ya las conozco mejor, el salón es más chévere. Sí profe gracias por esas tareas aprendemos mucho con ellas y nos divertimos, La idea es ganar décimo y estar juntas el año entrante. Gracias, chao profe" (Estudiante, 15 años grado décimo. Relato 7).

"Ay mi profe, yo que vengo del chocó y que soy afro, cuando mi amá me mandó pa Pereira Yo me asusté mucho Y si usted viera yo no dormía pensando qué no iba a ser capaz porque era la primera vez que estaba lejos de la casa y que iba a vivir en una ciudad tan grande; al principio cuando entraba al salón me temblaban las piernas, no hablaba, muda completamente... profe una cosa horrible, pero que profe... mis compañeritos se manejaron fino conmigo y me hicieron sentir segura, ahí fui agarrando confianza, no me sentí discriminada y en aula de clase la verdad me siento muy bien" (Estudiante, 20 años semestre 2 PFC. Relato 8).

"Usted sabe profe que hace un semestre todos éramos nuevos aquí en la Normal y llegar a un grupo en el que no conoces a nadie, se hace complejo especialmente para los que no nos graduamos de once en este colegio se hace tenso el ambiente, entonces el clima en el aula no es el mejor, pero con estrategias y tareas como las tuyas de trabajar con los mismo en grupo, interevaluarnos de manera constante, ha servido mucho para que cada quien se ponga en un lugar en este grupo, sepamos más del otro y comprendamos sus comportamientos; entonces comparados con el semestre pasado, el clima en el aula es mejor, menos tenso, más proactivo y genera confianza, por supuesto hay mucho por hacer; gracias profe" (Estudiante 23 años, segundo semestre PFC. Relato 9)

Anexo C. Trabajo en grupo

Relato del 10 al 18.

¿Cuáles experiencias valora del trabajo en grupo en forma sistemática?

"Hola profe saludos bueno... bueno la verdad es que trabajar con otros no es nada fácil, es que hacer tareas con otros es un lío porque por ejemplo uno tiene que lidiar con los caprichos y resabios de mis compañeros; la verdad le repito, me toca trabajar con otros por la nota porque quiero ganar la materia y comprendo que a veces es necesario el trabajo en equipo. Me tendré que acostumbrar, debe ser tan bien que desde pequeño no me enseñaron a estudiar y a trabajar por proyectos; todo es un aprendizaje" (Estudiante 16 años, grado décimo. Relato 1).

"Yo pienso que la estrategia del trabajo en equipo de manera sistemática o lo que llaman reiterada me ha dado la posibilidad de comprender la forma de ser de mis compañeras, ellas por ejemplo al principio eran muy conflictivas y manteníamos alegando por todo. Entender a otras personas realmente hace posible que podamos ser mejores estudiantes. Antes no nos gustaba estudiar juntas, pero como ya somos un mismo equipo, hemos notado Muchos avances y aprendizajes valiosos para la vida; eso es todo gracias" (Estudiante 17 años, grado once. Relato 2).

"Qué buena pregunta esa... es que trabajar con otros, uno al principio piensa qué va a ser más fácil pero, es todo un error... mire profe que aquí en el programa de formación de maestros imagina uno, que si el trabajo es en equipo se reparte entre los participantes y listo, pero la realidad es otra cada uno debe responder por el trabajo de los demás y si uno está periódicamente trabajando con los mismos eso implica un

compromiso y una responsabilidad mayor teniendo en cuenta que nos estamos formando cómo futuros maestros Gracias profe" (Estudiante 20 años, semestre 1 PFC. Relato 3).

"Entiendo que trabajar en equipo es una estrategia muy importante y necesaria para avanzar en el aprendizaje y con ello formarnos para la vida; claro está, qué aprender a trabajar con otros en equipo no es nada sencillo, hay que tener paciencia ser humildes y entender que cada ser humano es distinto pero sus aportes son muy valiosos. A mí me gusta trabajar con mis compañera" (Estudiante 21 años, semestre 1 PFC. Relato 4).

"Realmente profe... a mí no me gusta hacer tareas en clase con esos otros fastidiosos, la verdad me gusta más trabajar solo. Considero que soy muy inteligente y puedo gestionar mi aprendizaje solo, pero cómo me veo obligado a trabajar con otros debo adaptarme Y sí la verdad al principio ellos como todos relajados, pero ahí poco a poco cada vez que trabajamos en grupo podemos mejorar cada vez más Y eso cuenta también sé qué para mi futuro debo aprender a trabajar con otras personas; gracias" (Estudiante 17 años, grado undécimo. Relato 5).

"Yo pienso que fue difícil al principio porque yo venía de otro colegio no conocía a nadie siempre siento ansiedad y por eso mis primeros trabajos no fueron tan buenos, Pero a medida que me fui conociendo, integrando con mis compañeros se hizo todo mejor y más fácil. Cuando uno trabaja seguido con el mismo grupo Consideró que los productos finales es mejor calidad. Sé que lo difícil es empezar, pero para los que estudiamos es importante en el otro" (Estudiante 18 años, semestre 1 PFC. Relato 6).

"Lo que pienso profe de trabajar con mis compañeritas en grupo diferentes actividades me ha permitido aprender conocer a los demás y sentirme útil... pues como usted sabe y sentirme tengo movilidad reducida he sido muy enferma desde pequeña ya

veces es difícil escribir mis tareas pero con la ayuda de mis amiguitas he podido solucionar yo aporté mucho en el grupo y aunque no a la velocidad de todos yo siento que soy muy inteligente pero debo reconocer que trabajar con otras compañeras me ha favorecido académicamente" (Estudiante 16 años, grado décimo, Relato 7).

"Profe mire lo que me pasó y es algo difícil de explicar, cómo le parece que uno viene todo entusiasmado a estudiar a la normal y uno y uno cree que todos vienen a lo mismo es decir qué en todos hay vocación docente y mucha dedicación para el trabajo en clase, pero yo en particular me encontré con unos perezosos, había que rogarles aquí, hasta que movieran un dedo, pero día a día nos fuimos conociendo mejor y con ello el trabajo en equipo nos permitió aprender muchas cosas, entre otras a conocernos mejor, Yo sé que es muy importante trabajar en grupo pues la educación se hace entre todos" (Estudiante 23 años, semestre 2 PFC. Relato 8).

"Mis compañeras son increíbles especialmente por la forma en que ya nos hemos congeniado en varias oportunidades y hemos evolucionado profe; me parece que es una estrategia que ayuda al estudiante a darse a conocer con sus compañeras y en la que todas estamos trabajando en grupo por un objetivo común y aprendemos no solo a evidenciar nuestras potencialidades, sino a reconocer en la compañera su valor y diferencia; yo por ejemplo, ya se cómo aprovechar el trabajo en grupo cuando tenga estudiantes a cargo y desee que se conozcan y aprendan juntos" (Estudiante 21 años, semestre 2 de PFC. Relato 9).

Anexo D. *Clima escolar en el aula*

Relatos del 19 al 27.

¿Cómo describe el ambiente escolar en el aula, después de Interevaluar en varias oportunidades el trabajo en grupo?

"Ha mejorado mucho la verdad, pues consideró que el ambiente escolar...lo que llaman ahora, clima en el aula...ha mejorado significativamente; es que al principio y además somos un grupo nuevo... se sentía un ambiente pesado y abundaban los conflictos...Yo pienso que entre tantas cosas como el trabajo en grupo y la interevaluación, han contribuido a mejorar, cómo lo dije, a nuestro salón. Gracias profe" (Estudiante 19 años, semestre 1 PFC. Relato 1).

"Es un ambiente a veces chévere, bacano; Qué le digo... bueno, solo a veces, porque en otros momentos no nos soportamos, alegamos, peleamos mucho. Es de días... Creo que ha mejorado un poco, Sólo un poco, también es cierto que al principio era un caos, un despelote y era difícil ver o Escuchar clase; reconozco qué somos difíciles eso le quería decir maestro, gracias" (Estudiante de 15 años, grado décimo. Relato 2).

"El ambiente escolar en el aula el día de hoy a comparación como cuando empezamos hoy en día es excelente muy distinto y me parece que vamos por buen camino es que no podemos olvidar esa cantidad de peleas la directora de grupo encima regañándonos y ese temita de estar yendo a firmar ese libro en la coordinación mucho tiene que ver el trabajo en grupo y que hemos cambiado Por eso digo es excelente ese ambiente en nuestro grupo" (Estudiante de 18 años, grado undécimo. Relato 3).

"Quiero ser muy sincero sin ser antipático pero considero que si vamos a ser maestros o maestras y nos estamos formando para ello debemos ser todavía mucho Unidos porque nuestra profesión implica compromiso y también vocación y yo encuentro algunos colegas todavía muy perdidos es que esto es serio y estamos comprometidos con la educación se ha logrado cositas inter evaluar es chévere, bueno trabajar en grupo pero al grupo todavía le falta mucho para ser de verdad" (Estudiante de 25 años, semestre 2 PFC. Relato 4).

"Sabe que profe la vuelta no es fácil, empezando por qué como todo el mundo conoce este grupo tiene una fama terrible, si me entiende, y es que a lo bien somos unos pelaos muy agonías. Marica, en todas partes no señalan cómo lo peorcito, algunos cuchos no venían a dar clase aquí, es que la motivación era muy poca y esa coordinadora tallando a toda hora. Pero sabe qué aló bien sinceramente las cosas han mejorado y bueno trabajar en equipo con los parceros nos ha ayudado bastante yo sinceramente pensé que este año lo íbamos a perder también, pero yo creo que lo vamos a coronar" (Estudiante 19 años, grado décimo. Relato 5).

"Bueno Cucho a lo bien... a lo bien repito era muy difícil aquí al principio, uno nuevo en este coco, gente rara agresiva, peligrosa había hasta jibaritos... una cosa loca. Me entiende ahora que usted me pregunta por cómo era Cómo era el colegio Cómo era el salón la verdad yo estaba como aburrido Porque cuando uno quiere estudiar Si pilla, uno busca sabe... amistades, parceros, pero la verdad costó tiempo y paciencia hacer amigos, no es fácil y los compañeritos creen que uno es mala influencia a lo bien, el coco la normal digo yo, me gusta estar aquí y el salón una chimba Ay perdón y profe, todo bien" (Estudiante, 19 años grado undécimo. Relato 6).

"Hola teacher usted me pregunta por el ambiente escolar en el salón, yo Considero que después de trabajar este año juntas, hemos aprendido mucho, pues no las conocía muy bien, tanto a Daniela como a Luisa porque por ejemplo conozco desde pequeña a Yeraldin y hemos trabajado desde pequeñas y es más fácil. Por otro lado, con esas chicas que me caían tan mal desde el principio, hemos podido ir construyendo un buen equipo; ya las conozco mejor, el salón es más chévere. Sí profe gracias por esas tareas aprendemos mucho con ellas y nos divertimos, La idea es ganar décimo y estar juntas el año entrante. Gracias, chao profe" (Estudiante, 15 años grado décimo. Relato 7).

"Ay mi profe, yo que vengo del chocó y que soy afro, cuando mi amá me mandó pa Pereira Yo me asusté mucho Y si usted viera yo no dormía pensando qué no iba a ser capaz porque era la primera vez que estaba lejos de la casa y que iba a vivir en una ciudad tan grande; al principio cuando entraba al salón me temblaban las piernas, no hablaba, muda completamente... profe una cosa horrible, pero que profe... mis compañeritos se manejaron fino conmigo y me hicieron sentir segura, ahí fui agarrando confianza, no me sentí discriminada y en aula de clase la verdad me siento muy bien" (Estudiante, 20 años semestre 2 pfc. Relato 8).

"Usted sabe profe que hace un semestre todos éramos nuevos aquí en la Normal y llegar a un grupo en el que no conoces a nadie, se hace complejo especialmente para los que no nos graduamos de once en este colegio se hace tenso el ambiente, entonces el clima en el aula no es el mejor, pero con estrategias y tareas como las tuyas de trabajar con los mismo en grupo, interevaluarnos de manera constante, ha servido mucho para que cada quien se ponga en un lugar en este grupo, sepamos más del otro y comprendamos sus comportamientos; entonces comparados con el semestre pasado, el

clima en el aula es mejor, menos tenso, más proactivo y genera confianza, por supuesto hay mucho por hacer; gracias profe” (Estudiante 23 años, segundo semestre pfc. Relato 9).

Anexo E. Educación inclusiva

Categoría 2: dimensión 2.1: subdimensión 2.1.1: indicador: 2.1.1.1

Relatos del 28 al 31.

¿Cómo considera visible las políticas o características que favorecen la educación inclusiva en esta institución?

"En la Escuela Superior el Jardín de Risaralda, la educación inclusiva está enmarcada en los postulados de la Unesco, entendida como el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad, que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas; es responder a la diversidad de acuerdo con sus necesidades y culturas a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje para reducir así la exclusión en el sistema educativo” (Jaime Pulido, Rector ENSJR con una trayectoria de 20 años en la institución, Relato 1).

"La inclusión en la escuela Normal es uno de los procesos institucionales y responde a la atención a la diversidad teniendo en cuenta las posibilidades, las necesidades y los intereses de la comunidad educativa, de nuestros estudiantes; esta atención se evidencia a partir del diagnóstico, porque muchos estudiantes llegan sin un diagnóstico y las familias no lo presentan así, pero en el proceso desde el aula con los docentes y nosotros desde la dirección, pues se empieza a observar conductas y situaciones de los estudiantes que ameritan ser diagnosticados, otros si vienen con los registros y el proceso y se hace una actualización continua del mismo con el apoyo de los padres de familia; finalmente se evidencia con ajustes razonables con la elaboración

del PIAR y el DUA, siendo el manejo institucional al proceso de inclusión” (Beatriz Varela, coordinadora académica, 9 años de trayectoria, Relato 2).

“La educación inclusiva en la escuela normal Superior el Jardín, se ha enfocado en hacer unas reflexiones a las prácticas pedagógicas que se hacen en el aula, donde se tengan en cuenta las barreras de aprendizaje de los estudiantes, que por alguna situación de discapacidad o psicosocial o trastorno mental no pueden comprender tan ampliamente los conceptos académicos que se ven” (Diana Manrique, psico-orientadora con una trayectoria de 10 años, Relato 3).

“La operatividad de una escuela inclusiva o de pensar la escuela inclusiva, ha hecho que no se reflexione sobre la misma, directrices de organizaciones internacionales acopladas por Colombia, ponen la ley por encima del rostro del otro; La Normal de Pereira no ha entendido todavía y diría yo que la educación que la inclusión no es un término apropiado para hablar del otro y estamos lejos de pensarnos en la alteridad” (Edwin Franco, jefe del área de humanidades, con 4 años de trayectoria, Relato 4).

Anexo F. Escuela inclusiva

Relato del 32 al 40.

¿Qué consideraciones hace sobre la escuela inclusiva respecto a la Normal de Pereira?

"Bueno profe lo que yo pienso de esta escuela inclusiva es que, la Normal de Pereira es un lugar maravilloso, no era así cuando por ejemplo yo estudiaba en el colegio de Cuba, ya que allí mis compañeritos me maltrataban no me respetaban, me sentía insegura por mi forma de vestir porque no tenía dinero para comprar el algo del colegio y todo ello me hacía sentir... me hacía sentir realmente mal, entonces me excluyen de todo y sólo participaba en grupo cuando alguna maestra nos obliga, pero aquí Todo cambió, gracias" (Estudiante de décimo grado. 16 años: Relato 1).

"La verdad profe, para serle sincero profe, yo siempre he estudiado aquí en la Normal el Jardín y desde pequeño no me he sentido rechazado o excluido... yo considero a mi colegio, una escuela inclusiva porque mis compañeros vienen de distintas partes y somos tan distintos, pero a pesar de eso... hay respeto. Y si hay alguna situación complicada, la podremos resolver bien. Este en verdad, es un gran lugar" (Estudiante grado 11, 17 años: Relato 2).

"Educación inclusiva profe es como pues, a mi manera de ver las cosas, Yo creo que la Normal, por ejemplo, es una escuela que le permite a uno, ser persona, es un sitio en el que uno pueda expresarse con libertad, sin ser criticado. Particularmente he estado

otros lugares dónde decir o hacer algo es un conflicto y no hay respeto por el otro. Me sucedió en una institución, perdón en un colegio aquí nomás de Cartago, dónde fui muy criticado sólo por pensar diferente y creyeron que yo era un líder negativo muy triste todo. Me hicieron ir, me juzgaron mal" (Estudiante de 1 de 5 PFC, 20 años: Relato 3).

"Respecto a la pregunta sobre si la normal es una escuela inclusiva... Me parece que sí, aunque tengo que confesar qué Yo apenas llegué este año al programa de formación de maestros, pero comparando esta escuela con otras instituciones, he notado el respeto por la diferencia, sabiendo que verbo y gracia, en mi salón hay muchos personajes con distintas condiciones, si me entiende? por ejemplo aquí... no he notado discriminación por racismo o por diferencias económicas o por ideologías y eso ya es una garantía; estamos estudiando para ser maestras" (Estudiante de 1 de 5 pfc, 23 años: Relato 4).

"Pienso realmente y ya se lo he dicho varios profes y compañeras que la normal para mí ha sido un lugar único y especial al cual he podido llegar Hace 2 años para graduarme teniendo en cuenta que por mis problemas de visión perdí como dos años más Y cambié de colegio tres veces me sentí muy frustrada puesto que llegué a pensar que era muy bruta e ignorante la verdad creo algunas escuelas y colegios no están preparadas para estudiantes como yo con algunas barreras o discapacidades. La normal de Pereira no es perfecta pero su comunidad es muy humana gracias siempre" (Estudiante 20 años, grado once. Relato 5).

"Sobre esta pregunta se responde en mi caso personal de una manera muy triste en principio porque constantemente fui objeto de burla maltrato agresión verbal y discriminación en general, Porque después de los 13 años sentí una transformación en

mi cuerpo y me sentía niña en este Cuerpo de hombre y por más que lo disimulé y lo oculté no fue posible impedir mis gustos y tendencias. Palabras como: Mariquita, gay puta...Todavía retumban en mi cabeza. Aquí en la normal encontré Un refugio y podría decir que un hogar estoy feliz Esta es la parte buena de la historia" (Estudiante 18 años, grado once. Relato 6).

"Ahora bien, yo considero a la escuela Normal Superior el jardín de Risaralda como una verdadera escuela inclusiva para mí para mis hermanas un lugar seguro y para aprender en la cual hemos recibido buen trato respeto y dignidad y con todo ello que antes no teníamos pasando por colegios de Cuba o de Dosquebradas sin poder ser aceptados o respetados, Hemos llegado aquí hace un año y aun sabiendo que no todo es perfecto queremos esta institución y queremos graduarnos aquí mis hermanas también" (Estudiante 19 años, grado 11. Relato 7).

"Bueno mi caso en particular es muy conocido aquí, yo era un estudiante normalista que se fue peleado con todo el mundo de la institución creyendo en ese momento que esto era el peor lugar, perdí noveno y me fui para el Técnico Superior y también lo perdí; luego pasé por un colegio en Dosquebradas cerca de mi casa y de allá Me echaron también. Regresé a la Normal el año pasado y por fin me voy a poder graduar el problema no era el colegio el problema era yo y agradezco me hayan dado esta oportunidad aquí. ¿Así está bien profe?, gracias" (Estudiante 18 años, grado once. Relato 8).

"En nuestro caso la educación inclusiva en la Normal ha sido posible gracias a los ajustes razonables en los PIAR (plan integral de ajustes razonables), en mi diagnóstico particular con bajo índice en la memoria, atención y seguimiento de órdenes propios de

mi TDAH, soy consciente ya, varios años luchando pero el ambiente, la sociabilidad en este sitio y mis compañeros tan solidarios me han hecho no darle tanta trascendencia; igualmente en mi actual formación de maestra normalista, pienso luchar para que en un futuro sea un ejemplo para los niños y niñas que voy a educar; pues es posible aprender de distintas maneras sin ser excluidos” (Estudiante 19 años, semestre 2 del pfc. Relato 9).

Fin de los 40 relatos.

ANEXO G. Formato cuestionario de preguntas, entrevistas semiestructuradas.

Formato para la validación

Título: Cuestionario dirigido a los estudiantes de la muestra, a través de entrevistas semiestructuradas.

Considerar que: “Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales” (Bogdán y Taylor, 1987:100), una de las fuentes de información dentro de la investigación cualitativa que fomenta esos alcances, es la entrevista y entre las 3 que considera, por ejemplo, la metodología de investigación, expresa respecto a la entrevista semiestructurada: “se usa cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés, por ejemplo desde la revisión de la literatura, pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se ha formulado”. (María J. Mayan, Una introducción a los métodos cualitativos 2001; con ello a partir de la intencionalidad y apuntando a un proceso de verificación, derivada de los abordajes e intervenciones, se determinó encausar a distintos estudiantes y momentos que hacen parte de la muestra, establecer el siguiente grupo de preguntas, una por estudiante, que permiten conocer sus respuestas conectadas a las categorías de análisis; así:

Sobre: INTEREVALUACIÓN.

¿Cómo ha sido la experiencia de Interevaluar a sus compañeros de grupo?

Sobre: EDUCACIÓN INCLUSIVA.

¿Cómo considerar visible las políticas o características que favorecen la educación inclusiva en esta institución?

Sobre: CLIMA ESCOLAR EN EL AULA.

¿Cómo describir el ambiente escolar en el aula, después de Interevaluar en varias oportunidades el trabajo en grupo?

Sobre: TRABAJO EN GRUPO.

¿Cuáles experiencias valorar del trabajo en grupo en forma sistemática?

Sobre: ESCUELA INCLUSIVA.

¿Qué consideraciones hace sobre la escuela inclusiva respecto a la Normal de Pereira?

Sobre LA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN

¿Cómo generar espacios para socializar la interevaluación en la comunidad educativa?

Objetivo del proyecto de investigación:

¿Establecer una propuesta para implementar la interevaluación como competencia evaluativa en procesos de educación inclusiva, en una Escuela Normal formadora de maestros en Colombia?

Objetivo del instrumento:

Determinar desde las entrevistas semiestructuradas el concepto de interevaluación y la viabilidad de una propuesta para implementarla en la Escuela Normal de Pereira.

Descripción del instrumento:

El instrumento tiene un total de 5 preguntas enmarcados dentro de dos categorías como son la interevaluación y la educación inclusiva. En la categoría interevaluación se tienen en cuenta categorías secundarias como: trabajo en equipo y clima escolar en el aula. En la categoría educación inclusiva, aparece durante el proceso de investigación una categoría secundaria o emergente del que se habla poco y hay escasos estudios; se trata de la escuela inclusiva.

Población a la que va dirigido:

Comunidad educativa de la Escuela Normal Superior el Jardín de Pereira Risaralda.

<p>Pregunta de investigación: ¿Cómo analizar la interevaluación como competencia evaluativa en procesos de educación inclusiva, en una Escuela Normal formadora de maestros en Colombia?</p>	<p>Justificación: Se trata entonces de masificar la experiencia educativa entre colegas por capacitación y redes digitales, como una de tantas respuestas efectivas que se han ido solidificando en procura de reducir el impacto de inequidad en las aulas (Acosta D, 2018) y posicione la interevaluación como una rúbrica que permite el empoderamiento de los procesos y de la nota por parte de los estudiantes y en consecuencia la responsabilidad y la reflexión al interior de cada grupo. Interevaluar entonces, procura el reconocimiento de sí mismo y el conocimiento de los otros, (López M, 2016) a través de la interacción social propia del trabajo en equipo, orientado por un docente, que permite evaluaciones de un proceso desde la perspectiva propia del joven.</p>
<p>3.1.2. Específicos 3.1.2.1. Determinar la interevaluación como una competencia evaluativa diseñada para la evaluación de grupos de trabajo. 3.1.2.2. Comprender las condiciones del trabajo en grupo desde la interevaluación. 3.1.2.3. Analizar mediante los relatos, el clima en el aula empleando la interevaluación. 3.1.2.4. Interpretar desde los relatos la interevaluación dentro de las políticas de la educación inclusiva. 3.1.2.5. Explicar la interevaluación desde la óptica de una escuela inclusiva en la Normal de Pereira.</p>	<p>Diseño: Investigación Cualitativa. Enfoque Cualitativo. Teoría fundamentada. Exploratoria – Descriptiva. (Hernández Sampieri, 1991: 61).</p>

Operacionalización de las categorías de estudio

Categorías	Dimensión	Subdimensión	Indicador
1. Interevaluación.	1.1 Evaluación	1.1.1 Tipos de competencias evaluativas.	1.1.1.1 Diseño de secuencias aprendizaje
	1.2 Trabajo en equipo.	1.2.1 Grupos heterogéneos e intencionados.	1.2.1.1 Evaluación entre pares con rúbrica; óptimo o inestable.
	1.3 Clima escolar en el aula.	1.3.1 ambientes tensos en al aula.	1.3.1.1 Comentarios en las rúbricas. Favorables o con recomendaciones.
2. Educación inclusiva.	2.1 Política educativa	2.1.1 Disposición del MEN ley 1421 de 2017.	2.1.1.1 PEI Normal de Pereira.
	2.2 Escuela Inclusiva.	2.2.1 Ordenanza de la asamblea de la gobernación de Risaralda.	2.2.1.1 Territorio educación para todos, Escuela Normal de Pereira.

Guion de instrumento (entrevista semiestructurada)

Categoría 1: dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1: indicador: 1.1.1.1

Sobre: INTEREVALUACIÓN.

¿Cómo ha sido la experiencia de Interevaluar a sus compañeros de grupo?

Sobre: CLIMA ESCOLAR EN EL AULA.

¿Cómo ha sido el ambiente escolar en el aula, después de Interevaluar en varias oportunidades, el trabajo en grupo?

Sobre: TRABAJO EN EQUIPO.

¿Qué piensa de la estrategia del trabajo en equipo sistemático?

Categoría 2: dimensión 2.1: subdimensión 2.1.1: indicador: 2.1.1.1

Sobre: EDUCACIÓN INCLUSIVA.

¿Considera visibles las políticas o características que favorecen la inclusión en este centro educativo?

Sobre: ESCUELA INCLUSIVA.

¿Considera según su caso, que la Normal Superior el Jardín es una escuela inclusiva?

Validez			
Aplicable		No aplicable	
Aplicando haciendo los respectivos cambios			XXXXX
Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	XX		Preguntas directas a estudiantes de la media y el programa de formación de maestros.
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	XX		Apuntan a las 2 categorías de investigación.
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	XX		Clarifica las 3 categorías secundarias.
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	XX		Al desprenderse de las rúbricas de interevaluación, se concretan tanto la muestra como las pregunta para cada estudiante en la entrevista semiestructurada.
Validado por:			
1. Gilberto Nieto López. 2. Diego Villada Osorio.			
Experiencia docente:			
1. Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc de Aguascalientes de México. 2. Decano de la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Manizales de Colombia y docente del curso de evaluación del aprendizaje de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.			
Nivel Académico:			
1. Doctor en ciencias de la educación. 2. Doctor en ciencias de la educación.			

<p>Fecha:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. junio de 2019 2. marzo de 2020 	
<p>Observaciones en general:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El doctor Gilberto Nieto encargado del proceso y de los cursos de implementación de esta investigación, propuso también una segunda instancia en la que determinó que sometiera las preguntas a un segundo asesor en la que se coincidió con el referente teórico de la interevaluación en Colombia, maestro y asesor en la misma categoría del proyecto de grado de maestría, es decir el doctor Diego Villada Osorio. 2. El doctor Jose Felipe Ojeda Hidalgo docente de la Universidad Cuauhtémoc del curso de educación comparada; realizó al trabajo de investigación dos recomendaciones al proceso. Primero que no perdiera el tiempo intentando una implementación institucional del proyecto, si no una propuesta y segundo en los hallazgos de los relatos por parte del investigador, visibilizar la categoría secundaria escuela inclusiva, para integrarla al documento. 	

ANEXO H: Actualización tabla validación preguntas, entrevistas semiestructuradas.

Tesis: Interevaluación en educación inclusiva

Pregunta	Juez 1 (Dr. F. Insuasti).	Juez 2 (Dr. G. Nieto).
	Objetividad Pertinencia	Objetividad Pertinencia
1. ¿Cómo interpreta la interevaluación como forma de evaluar?	Aceptada con recomendaciones.	Ajustada y aceptada.
2. ¿Cómo se evidencia la educación		

inclusiva en la Normal de Pereira? Aceptada. Aceptada.

3. ¿Qué conceptos le genera el
trabajo en grupo? Ajustada y Aceptada. Aceptada con recomendaciones.

4. ¿Cómo percibe el clima escolar
en el aula? Aceptada. Aceptada.

5. ¿Es la Normal de Pereira
una escuela inclusiva? Aceptada con recomendaciones. Ajustada y Aceptada.

Fuente: Elaboración propia.

Los doctores de la Universidad Cuauhtémoc de Aguascalientes de México, Luis Felipe Insuasti y Gilberto Nieto Núñez, avalaron en sus cursos estas preguntas.