

RECIBIDO EL 14 DE OCTUBRE DE 2023 - ACEPTADO EL 15 DE ENERO DE 2024

# DISPERSOS Y DIVERSOS: PROPUESTA EXPLORATORIA PARA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA INCLUSIVA EN LA RURALIDAD

## DISPERSED AND DIVERSE: EXPLORATORY PROPOSAL FOR INCLUSIVE EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN RURAL AREAS

**Yeimy Paola Cordero González<sup>1</sup>**

Universidad Metropolitana de Ciencias y  
Tecnología de Panamá- UMECIT.

### Resumen

La pandemia del SarCov2 – Covid 19- supuso por el aislamiento social un reto pedagógico y didáctico para el sistema educativo en los ámbitos públicos y privados. En la ruralidad el impacto fue agravado por las brechas, social y digital; de allí que en la mayoría de países latinoamericanos se improvisó con la educación remota de emergencia. El propósito de la investigación fue establecer una propuesta pedagógica social evaluativa para población regular y diversa mediante atención remota como aporte evaluativo en básica secundaria.

El trabajo es importante por estudiar propuestas evaluativas para población diversa y dispersa en entornos rurales caracterizados por la falta de criterios en competencias digitales ligados a las prácticas de aula. El marco teórico se estructura alrededor de las pedagogías críticas (Deleuze, 2012, citado en: Sáez Rueda, 2018), las pedagogías decoloniales y las epistemologías del sur, focos epistémicos de autores que han reflexionado sobre la esencia de la aesthesis decolonial en los entornos educativos, y la insumisión epistémica de De Sousa Santos (2014) y Mignolo (2019). El diseño metodológico optó por un modelo epistémico estructuralista,

<sup>1</sup> Yeimy Paola Cordero González - [yeimycordero61@gmail.com](mailto:yeimycordero61@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-3162-1873>

el paradigma del análisis crítico del discurso y el multimétodo, con 272 sujetos de investigación conformados por estudiantes, docentes y directivos docentes. Entre los resultados y conclusiones, de este trabajo destacan: la importancia del diagnóstico en competencias digitales para construir una propuesta. La metacognición creativa como base de una evaluación para población diversa y dispersa.

**Palabras clave:** brecha social, brecha digital, evaluación remota de emergencia, competencias digitales, población diversa.

### Abstract

The SarCov2 pandemic - Covid 19 - represented a pedagogical and didactic challenge for the educational system in public and private spheres due to social isolation. In rural areas, the impact was aggravated by social and digital gaps, which is why in most Latin American countries emergency remote education was improvised. The purpose of the research was to establish a social evaluative pedagogical proposal for a regular and diverse population through remote care as an evaluative contribution in basic secondary education. The work is important because it studies evaluation proposals for a diverse and dispersed population in rural environments characterized by the lack of criteria in digital competencies linked to classroom practices. The theoretical framework is structured around critical pedagogies (Deleuze 2012 cited in Sáez Rueda, 2018), decolonial pedagogies and southern epistemologies, epistemic foci of authors who have reflected on the essence of decolonial aesthetics in educational environments, and the epistemic insubmission of De Sousa Santos (2014) and Mignolo (2019). The methodological design opted for a structuralist epistemic model, the paradigm of critical discourse analysis and multimethod, with 272 research subjects made up of students, teachers and teaching managers. Among the results and conclusions of this work, the following

stand out: the importance of diagnosing digital skills to build a proposal. Creative metacognition as the basis of an evaluation for a diverse and dispersed population.

**Keywords:** social gap, digital gap, remote emergency assessment, digital skills, diverse population.

### Introducción

La pandemia del SarCov2 o Covid 19 con el aislamiento social constituyeron no sólo un hecho inédito en la educación, sino en particular en la evaluación. La brecha social y la brecha digital en América Latina según la Comisión Educativa para América Latina (CEPAL, 2021), se tradujo en un trauma pedagógico para los sistemas educativos, impactando con más fuerza en la educación pública urbana y rural donde la escasa o nula conectividad más la falta de una cultura de las competencias digitales en la planeación educativa y las prácticas de aula, devino en la improvisación pedagógica. Para caracterizar la situación pedagógicamente los estudiosos crearon la categoría educación remota de emergencia. Es remota de emergencia porque en países con experiencias en el uso de dispositivos tecnológicos en la planeación educativa existían estrategias didácticas y evaluativas propias.

En este sentido, México, Chile, Argentina, Estados Unidos y Canadá en el hemisferio continental americano tienen una tradición y unos procedimientos que facilitan la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación, TIC, a las prácticas pedagógicas y por consiguiente a la evaluación, hecho comentado por el documento de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2021).

La educación remota de emergencia alude por lo tanto, a situaciones de inclusión de las TIC en las prácticas dominadas por la improvisación (Área-Moreira, 2021). Peña-Torbay (2021),\_\_\_\_\_

*\*Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Universidad de Santander. Docente del área de Lengua Castellana en la Institución Educativa Miguel Antonio Lengua Navas. Colombia. Doctorando en Ciencias de la Educación - Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - UMECIT, Panamá.*

expone este ejemplo de educación remota de emergencia: “emular la educación presencial: sin tiempo de diseñar y sin recursos, convoco a mis alumnos a una llamada de Zoom e intento replicar mi clase frontal, ignorando que de entrada no tenemos el espacio” (p. 5).

La educación remota de emergencia alude entonces a prácticas de aula mediadas por TIC en las cuales no hay criterios pedagógicos pertinentes con la virtualidad, esto es, la práctica de aula incorpora las TIC sin un conocimiento concreto de las competencias digitales al educar y evaluar (Arteaga & Padilla, 2021). El documento del Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2013), se refiere a las competencias digitales como un conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos técnicos y pedagógicos que facilitan a un docente el uso pedagógico de las TIC, de forma tal que le faciliten la participación eficiente en comunidades virtuales con fines educativos; emprender proyectos colaborativos con docentes en la virtualidad sincrónica o asincrónicamente en coherencia con el modelo pedagógico y las características del recurso tecnológico empleado.

**Tabla 1.** Tipos de competencias digitales según el documento MEN (2013)

| Tipo de competencia digital | Descripción de la competencia digital   |
|-----------------------------|---|
| Tecnológica                 | Habilidad que facilita al docente capacidad pedagógica para evaluar y seleccionar el tipo de recurso tecnológico – hardware y software- que requiere para el uso pertinente, responsable y eficiente de las TIC entre entendiendo los fundamentos técnicos y legales de uso: las licencias comerciales. |
| Comunicativa                | Capacidad y habilidad para interactuar y comunicarse en entornos virtuales. Supone el uso de diversos recursos TIC de acuerdo con sus lenguajes de programación, asincrónica o sincrónicamente.   |
| Pedagógica                  | Capacidad y habilidad para emplear las TIC con criterio de pertinencia un recurso digital para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, según sus alcances y limitaciones el integrarlas tanto en la planeación, la ejecución y evaluación de los saberes y conocimientos.                     |
| De gestión                  | Capacidad y habilidad para usar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de los procesos educativos; en las prácticas pedagógicas y el desarrollo institucional.   |
| Investigativa               | Capacidad y habilidad en el uso de las TIC con un propósito metodológico de la indagación destinado a la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos.  |

Nota: el documento MEN (2013) organiza las competencias digitales en criterios pedagógicos concretos para planificar, ejecutar y evaluar prácticas pedagógicas.

La Tabla 1, permite inferir una estrecha relación entre las pedagogías contextualizadas en la virtualidad para superar el síndrome de la educación remota de emergencia. Es fundamental conocer las competencias digitales y sus niveles de dominio: explorador, integrador e innovador, porque la carencia de este tipo de saberes caracteriza a la educación remota de emergencia como un conjunto de procedimientos basados en las tecnicidades,

es decir, en el uso empírico y reactivo de las TIC (Acosta Martín, 2021). Estas precisiones en la documentación del problema remiten a dificultades educativas identificadas al evaluar contextos pedagógicos remotos de emergencia, en donde se experimentaron caídas abruptas en los resultados escolares para pruebas internas y externas (Melo-Pabón & Pedreros-Muñoz, 2021). La Tabla 2 ilustra este caso en un contexto rural escolar.

**Tabla 2.**

| Instituciones educativas de San Pelayo | PROM  | MAT   | LEC   | CIS   | CIN   | ING   | EST |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| Amaury García Burgos                   | 49.38 | 49.00 | 51.00 | 50.00 | 48.00 | 48.00 | 44  |
| Santa Teresita                         | 49.10 | 48.79 | 51.52 | 47.27 | 50.27 | 44.76 | 132 |
| Valparaíso                             | 46.69 | 48.00 | 50.00 | 43.00 | 47.00 | 43.00 | 23  |
| José Antonio Galán                     | 46.36 | 45.85 | 49.24 | 45.27 | 46.05 | 43.44 | 82  |
| Morrocoy                               | 45.77 | 46.00 | 48.00 | 43.00 | 47.00 | 43.00 | 16  |
| Simón Bolívar                          | 49.00 | 46.00 | 49.00 | 43.00 | 46.00 | 43.00 | 39  |
| Sagrado Corazón de Jesús               | 44.75 | 43.00 | 48.00 | 42.00 | 44.00 | 43.00 | 43  |
| Divino Niño                            | 43.08 | 43.00 | 45.00 | 41.00 | 44.00 | 41.00 | 34  |
| Buenos Aires sede principal            | 42.23 | 42.00 | 46.00 | 39.00 | 43.00 | 39.00 | 21  |
| Miguel Lengua Navas                    | 40.38 | 39.00 | 43.00 | 38.00 | 42.00 | 39.00 | 45  |
| Cent.Edu. El Gas                       | 40.00 | 42.00 | 42.00 | 37.00 | 40.00 | 37.00 | 14  |

**Resultados comparativos: I.E. Amaury García Burgos/I.E. Miguel Lengua Navas**

Nota: en la página Icfes/Corporación Leo Doncel y en consultas de campo se encontró que, del quinto establecimiento en adelante decayó abruptamente el desempeño escolar.

En estos resultados se destaca el caso de la I.E. Miguel Antonio Lengua Navas, la cual en la evaluación anterior estaba 4 puestos más arriba. Este hallazgo demuestra después de la prueba Saber realizada en el periodo postpandemia, la ineficacia de la evaluación remota que debió generar mecanismos de control para hacerla más efectiva. En el análisis de situaciones concretas, se hallaron varios casos de estudiantes que tenían un buen desempeño escolar en secundaria durante la presencialidad. En la institución educativa en mención, se intentó educar y evaluar mediante

las plataformas como Edmodo, pero al no tener los estudiantes conectividad ni los padres de familia competencias digitales para operarlas, el desempeño escolar de estos educandos se desplomó con la pérdida de asignaturas en las cuales venían mostrando un rendimiento estable.

Pero no fue únicamente en San Pelayo, Córdoba, donde se vivió esta situación de improvisación y desconcierto frente al tema de la educación remota. El trabajo de grado de maestría de Melo-Pabón & Pedreros-Muñoz (2021), sobre

la evaluación remota en establecimientos educativos públicos de Bogotá, presenta las declaraciones de una docente quien afirma al respecto: “por eso yo he tenido el tiempo para hacer la evaluación remota. Aunque para ser sincera, paso los días enteros pegada al computador, muchas veces trabajo más horas de las que me corresponde” (p. 217). Mas adelante afirma, que el pago del Internet no lo hacía la escuela, sino que esos gastos corrieron por cuenta del docente. Más allá de estos datos, el tiempo empleado tiene unas causas más estructurales: la brecha social, resultado de la pobreza estructural, y la digital, por falta de competencias digitales.

Los eventos correspondientes a Bogotá, la capital del país, demuestran situaciones similares a las de San Pelayo, en donde la desigualdad de recursos entre los establecimientos educativos públicos y privados, siguieron ratificando la ineficacia de la evaluación remota de emergencia, constituyendo la principal limitante para una evaluación pertinente agravada por la carencia de competencias digitales. Esto sucedió a pesar de la existencia de la Directiva 11 de 2020 del Ministerio de Educación Nacional – MEN en lo que sigue – medida encaminada a dar, “[...] Orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el COVID-19” (MEN, 2020, p. 1). La directiva ordena procesos evaluativos flexibles, no obstante, no hay claridades sobre cómo organizarlos desde consideraciones remotas, ni cómo preparar el retorno gradual a la presencialidad.

La falta de criterios en cultura digital pedagógica, condujo a prácticas docentes improvisadas y pensadas desde el anterior periodo de normalidad educativa. La evaluación se basó en copias impresas y fotocopiadas que no tuvieron en cuenta posibilidades no deseadas: padres de familia o un hermano mayor realizando las evaluaciones al estudiante. Se alude igual

a un trabajo colaborativo e interdisciplinario, confundiendo con el trabajo cooperativo, los cuales difieren por el nivel de empoderamiento de los educandos con respecto al contenido temático y sus implicaciones pedagógicas y didácticas (Damían, Camizán, & Benítez, 2021). Por ejemplo, en un trabajo cooperativo el rector les organiza el trabajo a los docentes a diferencia del trabajo colaborativo en el cual los docentes ejercen sus acciones con más autonomía y menor dependencia del director rural o rector (Rosseli, 2016).

Igualmente, en términos de la evaluación remota, las líneas de acción propuestas por el MEN, dejan ver la falta de pertinencia metodológica y epistemológica, pues se confunden dos conceptos claramente desarrollados con sus diferencias en varios trabajos académicos sobre estrategias de aprendizaje: lo cooperativo y lo colaborativo (Jaramillo-Valencia & Quintero-Arrubla, 2021; Lucero, 2019; Castaneier, Segarra, & Arias, 2019). De igual forma, la combinación de presencialidad paulatina, hace necesario que, al tocar el tema de la evaluación remota, implique asumir estrategias definidas de la modalidad educativa *blended*, las cuales requieren un dominio de las competencias digitales, definir recursos digitales pedagógicos sincrónicos y asincrónicos, entre otras, dentro unas proyecciones o modalidades que permitan anticipar situaciones similares en el futuro.

*Blended*, como su traducción del inglés al castellano, es la combinación de presencialidad y no presencialidad, tanto a nivel de la educación remota como de la educación a distancia. Esta modalidad, es empleada en varios procesos educativos de países latinoamericanos como México, país con una experiencia significativa alrededor del programa Telesecundaria (Mantilla-Galvez, 2018). Este esquema fue implementado en Colombia con el Programa Transformemos Educando, proceso de alfabetización para jóvenes y adultos durante el segundo mandato

de Álvaro Uribe y el primer gobierno de Juan Manuel Santos, apoyada y orientada desde la lógica interactiva en lugares con conectividad a internet y no en zonas rurales, carentes para la época de infraestructura digital (Valencia, Ortega, & Castro, 2021; Espinosa-Granados, 2012).

Retomando el análisis praxiológico se advierte entonces, que, en el caso del Sistema educativo colombiano, el MEN no tuvo en cuenta un análisis basado en la diversidad de situaciones y capacidades de conectividad. Tampoco tuvo en cuenta el nivel de las competencias digitales, la falta de programas de formación en competencias digitales para docentes, y sobre todo, que la educación colombiana presenta no sólo brechas digitales sino también sociales en el acceso a los beneficios de un Estado Social de derecho: un joven de estrato 1 del Sistema de identificación de beneficiarios potenciales del Estado colombiano – SISBEN- en un contexto urbano, goza de relativos privilegios en el acceso a la conectividad y vías de acceso al establecimiento educativo, al compararlo con sus pares del sector rural.

En este sentido, el sistema de educación y evaluación remota surgido como reacción de emergencia frente a la pandemia, heredó problemas crónicos de la pedagogía nacional: la incomprensión en la comunidad de padres de familia de los establecimientos educativos públicos del sistema de evaluación por estándares básicos de competencia – EBC- y de derechos básicos de aprendizaje- DBA- que son los principales indicadores evaluativos, que aún durante pandemia y postpandemia el padre de familia sigue sin comprender cabalmente, por falta de alfabetización eficiente, tarea que debía ser adelantada por los docentes del Programa Todos a Aprender PTA (Parra-Ortiz, 2018; Gómez, 2018).

Por otra parte, un sistema de evaluación remota adquiere el reto de resolver los problemas

de la educación rural, atribuidos por diversos estudios comparados como los realizados por Bazurto & Bernabé (2021); Arias-Gaviria (2017); Núñez (2017); Pineda & Suaza (2017); y Ávila (2017), y es lo concerniente a superar una evaluación urbanocéntrica y homogénea en la cual se desconoce la diversidad de estilos de aprendizaje. También una concepción instrumental para evaluar el nivel de lectura crítica, como ejercicio libresco de aplicar los aprendizajes a situaciones estándares, ajenas al medio rural. Esta perspectiva no incluye preguntas orientadas a aplicar a la metacognición a ambientes del campo que ayudarían desde lo local, a contextualizar los EBC y los DBA de las pruebas Saber.

En este mismo sentido, la problemática evaluativa en revisión destaca cómo, los mismos docentes en el proyecto educativo institucional – PEI- declaran un modelo pedagógico como el constructivismo, pero en el mejor de los casos evalúan con un modelo ecléctico o tradicionalista centrada en el texto guía, en contravía de una práctica de aula orientada a la exploración de saberes y presaberes: en las aulas se recita el texto guía y prevalece el esquema memorístico de la educación tradicional (Institución Educativa Miguel Lengua Navas, 2021). Estas incoherencias entre currículo, prácticas de aula y planeación educativa, se refleja en la deserción escolar motivada por los sistemas de evaluación pensados para penalizar la no asimilación de datos, antes que ayudar al educando a alcanzar los indicadores de aprendizaje (Silvera, 2016; Román, 2013).

Este tipo de inconsistencias entre la esencia de la evaluación formativa y de los sistemas de valoración constructivistas, remiten a la discusión sobre la esencia de la misma en los procesos educativos contemporáneos – incluyendo a la evaluación remota- que propenden por superar el castigo por la recuperación cognitiva y metacognitiva del educando (Balladares-

Burgos, 2021; Alarcón-Ferrari, 2020; Alarcón & Madrid, 2018). Es más, sí se entiende por propedéutica, el conjunto de saberes necesarios que deben apropiarse en un periodo total o parcial de un proceso educativo surgido de un ejercicio de planificación rigurosa, con relación a un área disciplinar del conocer (Rodríguez-Guevara, 2021), no existe una propedéutica que pueda modelar una evaluación remota, recoger la diversidad de contextos educativos o hallar un punto de encuentro entre los modelos pedagógicos en términos de una valoración integral.

Como alternativa para este tipo de evaluación diferenciada, se analiza el potencial de la estrategia de aprendizaje basado en problemas o ABP, dado que esta involucra a los estudiantes en la resolución de problemas cotidianos y contextualizados. En el campo de la evaluación remota, esta se convierte en una gran oportunidad de presentarle al estudiante la posibilidad de generar situaciones que interpelen los alcances de sus aprendizajes, como saberes desde los cuales se pueden razonar y proponer soluciones a los eventos planteados. Este modelo aporta la estructura desde la cual, demostrar el nivel de comprensión y aplicación de conocimientos alcanzado por un estudiante. Esto puede canalizarse desde una evaluación remota coherente con una situación o no de educación remota.

Hecha la exposición del problema, surge la pregunta: ¿Cómo una propuesta pedagógica social evaluativa precisada para la población regular y diversa mediante atención remota puede generar aportes al sistema evaluativo de la básica secundaria de la IE Miguel Antonio Legua Navas del Municipio de San Pelayo, Córdoba? Como propósito general de esta tesis

doctoral se plantea: establecer una propuesta pedagógica social evaluativa precisada para la población regular y diversa mediante atención remota que puede generar aportes al sistema evaluativo de la Básica secundaria de la IE Miguel Antonio Legua Navas del Municipio de San Pelayo, Córdoba. La importancia de este trabajo como investigación educativa reside en la no existencia de propuestas de evaluación remota, sobre todo inclusiva para población dispersa e inclusiva en el medio rural.

En la construcción del marco teórico se revisaron los aportes de autores opuestos a las pedagogías bancarias o reproductivas del orden social como Walsh (2016); De Sousa Santos (2016, 2014), Althusser (1988, como fue citado en Lázaro, Santana, & Alfieri, 2022), Giroux (2013) y Freire (2008). Los textos que soportan las líneas teóricas de este marco de referencia, están relacionados con la pedagogía social y sus teóricos generando reflexiones y trabajos de campo para fundamentar una atención remota pertinente en términos de evaluación para población diversa y dispersa. Se entiende por Pedagogía social, según Úcar (2023) aquella que se ocupa de, “todas aquellas personas que, por las razones que fuera, no podían acceder o eran expulsadas de la escuela” (p. 66). La Tabla 2 resume los parámetros para tener en cuenta al identificar salidas de la planeación educativa en evaluación remota.

**Tabla 2.** *Parámetros de la planeación educativa en materia de evaluación remota*

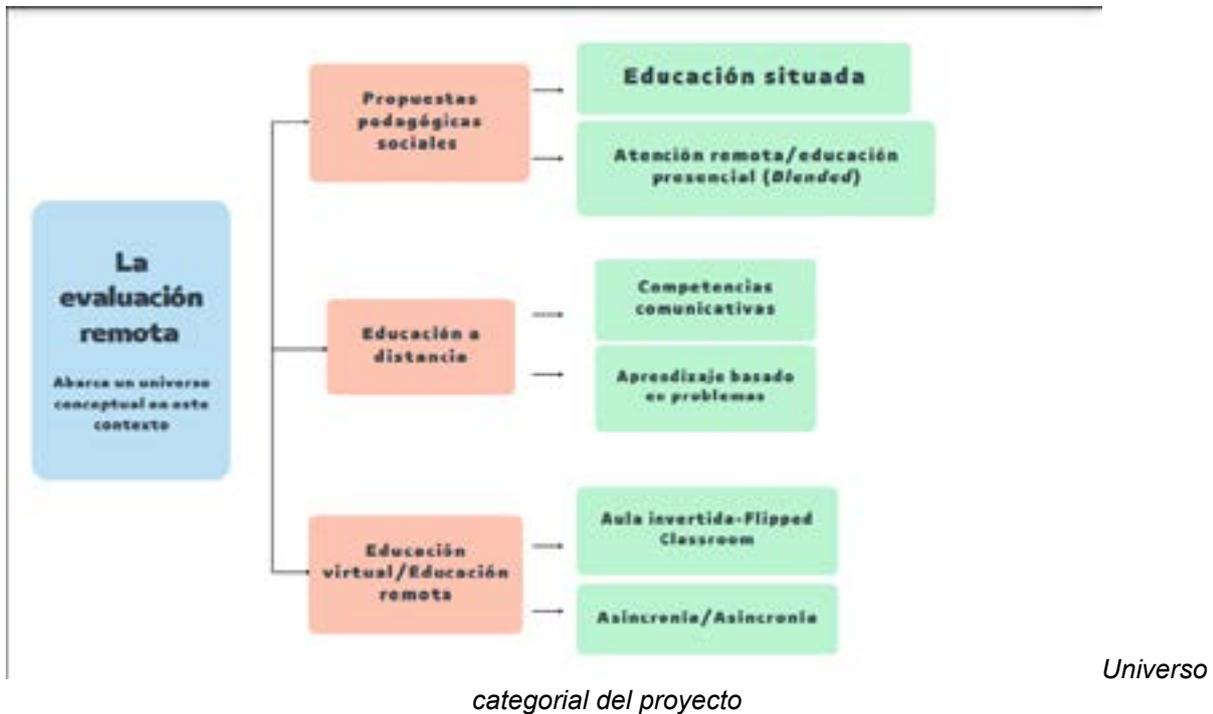
| Evaluación del contexto  | Evaluación de la entrada institucional   | Evaluación del proceso  | Evaluación del producto  |
|--|--|---|--|
| Caracterización de recursos internos y externos necesarios para la transformación        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura tecnológica</li> <li>• Capacidad del personal frente a la crisis</li> </ul> | Dificultades, obstáculos y límites de estudiantes, personal docente y apoyo institucional | Aprendizajes en contexto de emergencia y satisfacción con los resultados |
| Caracterización de docentes, estudiantes, familias, institución y directivos seccionales | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de espacios alternativos de enseñanza aprendizaje.</li> </ul>                           |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retos y desafíos</li> </ul>     |

Nota: El trabajo de López & Verjel (2021, p. 16) propone como fundamentos comunes de las pedagogías críticas tipos de evaluación por procesos y productos.

En la evaluación del contexto, Pozo (2018) se refiere a la pedagogía como aquella que, “investiga y orienta la práctica socioeducativa teniendo como propósito la mejora sociocomunitaria, desde una dimensión cultural, horizontal y ética” (p. 12). Estos rasgos ubican a la pedagogía social dentro de las prácticas de aula influidas por el paradigma crítico social freireano. Martínez-Otero (2021) destaca en la pedagogía social, los desafíos que afronta: “sobrecarga informativa, multiculturalidad, aumento del tiempo libre, tecnificación, conservación de la naturaleza etc.” (p. 2). La evaluación remota, por tanto, deberá ser capaz de evidenciar la capacidad de lectura crítica de los estudiantes frente a temas como la diversidad cultural, los metadatos, la bioética y la diversidad cultural en poblaciones dispersas, con un gran compromiso de la comunidad educativa en términos axiológicos.

El fenómeno de la evaluación remota de emergencia como fenómeno de investigación es reciente. Esto se debió al impacto de la crisis socioeducativa, económica y cultural generado por el Covid 19 y la eventualidad del aislamiento social que forzó la introducción de las TIC en la educación y por ende en la evaluación, por ello se habla de la evaluación remota de acuerdo con las perspectivas de los modelos y tendencias pedagógicas críticas, como necesidad epistémica y praxiológica en las ciencias de la educación y la pedagogía. Un primer paso revisó los trabajos de tesis doctorales de Turpo-Gebera (2021); Basulto (2020); y Mejía-Madrid (2019) - entre otros - quienes revisan otras experiencias evaluativas en ese periodo como la de Cocunubo-Suárez, Parra-Valencia, & Otálora-Luna (2018). La Figura 1 resume el universo categorial resultante de la búsqueda.

Figura 1.



Nota: las pedagogías críticas alrededor de la evaluación remota asumen líneas evaluativas desde la educación a distancia a los procesos pedagógicos en la virtualidad.

Este cuadro sinóptico permite hacer un balance de lo propuesto por los autores que se han relacionado con el tema de la evaluación remota de emergencia, identificando un conjunto de propuestas pedagógicas de tipo social como la educación situada y la modalidad blended que en este universo categorial se funde en una contextualización georreferenciada en la cual la educación a distancia, se apoya en competencias comunicativas y aprendizajes basados en problemas – ABP- como puntos de referencia para construir una evaluación remota basada en problemas, en tanto frente a las pruebas Saber se requiere niveles de lectura crítica satisfactorios, que pueden recrearse en escenarios virtuales de aprendizaje y entrenamiento de lectura comprensiva, como el aula invertida y el aprendizaje. La ventaja es

que puede hacerse en escenarios rurales sin conectividad por asincronía.

Esto implica que los procesos de construcción de una evaluación operan desde una perspectiva de la lectura crítica y del análisis del discurso, dos habilidades y capacidades del pensamiento claves en cualquier área del saber. En comunidades rurales se requiere promover una plataforma digital descargable – en caso de no tener conectividad - una serie de ejercicios dedicados a fomentar el análisis discursivo, con preguntas relacionadas estrechamente con una pedagogía de la pregunta, que fomente el análisis y la reflexión proyectada sobre aspectos de la realidad circundante. Desde el punto de vista didáctico, los aportes de la educación popular a la educación remota se objetivan en las cápsulas de microaprendizaje como base de una evaluación permanente centrada en los siguientes puntos:

(1) definir objetivos de aprendizaje (uno por cápsula); (2) jerarquizar el contenido; (3) crear lecciones cortas por cada tema; (4) preparar un índice; (5) presentar los conceptos y actividades para aplicarlos; e (6) incorporar herramientas de evaluación para medir la efectividad de la cápsula” (Salas-Busto, 2021, p. 38)

La definición de objetivos de evaluación ligados a objetivos de aprendizaje se estructura con base en la evaluación diagnóstica sobre los niveles de comprensión y pensamiento crítico en las áreas implicadas en los planes de estudio. La jerarquización de contenidos se transversaliza críticamente desde una pedagogía de la pregunta con énfasis en la comprensión analítica de contenidos. Esto requiere revisar los indicadores pedagógicos de evaluación vigentes como los estándares básicos de competencia o EBC y los derechos básicos de aprendizaje, DBA para establecer unos indicadores cuantificables en términos de porcentajes y listas de chequeo. La incorporación de herramientas de evaluación, sugiere trabajar sobre aplicaciones

en línea que puedan ser realizados sincrónica y asincrónicamente.

En este sentido, la educación remota en clave evaluativa, se asume como la resultante de un proceso participativo en busca de una concepción pertinente de la calidad educativa situada en unas prácticas pedagógicas sociales para una población regular y diversa, preocupación de autores como Martínez, Benavides & Garzón (2019); Universidad Simón Bolívar, (2019); así como de tesis doctorales y artículos científicos de investigación realizadas sobre el uso evaluativo de las aplicaciones digitales, como los desarrollados por Suárez, Hernández Barbosa, Lizarazo-Osorio, & Orjuela-Osorio (2021); Tinoco-Giraldo (2021); Rico-Rico (2020); Díaz-Galeas (2020); y Madinabeitia (2020). La pedagogía social por este motivo, está ligada a procesos de reeducación y reinserción en México y tuvo como base de su praxis a la telesecundaria (Aguilar & Montoya, 2023). La Tabla 3 ofrece un panorama epistémico de autores y posturas pedagógicas para una evaluación remota.

**Tabla 3. Concepciones epistémicas de evaluación remota y calidad educativa**

| <b>Concepciones epistémicas y didácticas frente a la evaluación remota</b> |   |
|--|---|
| <b>Autores</b>   | <b>Planteamiento</b>  |
| Schwartzman et al. (2021)  | La evaluación debe ser eficiente, analizar situaciones éticas, promover la lectura crítica, la interpretación de fenómenos reales, interpretar y reconocer gráficos, abordar situaciones problemas.           |
| Castro-Fonseca (2020)  | La evaluación remota debe evaluación holística, que integra ciencias, matemática, TIC y artes, por medio de experiencias significativas   |
| <b>Enfoque neoliberal</b>  | Evaluar con base en saberes y conceptos orientados a la práctica y la metacognición.  |
|  | Se evalúan capacidades y habilidades operativas para una sociedad global y se requieren estándares para facilitar el acceso al mercado laboral globalizado, pero sin desconocer el nivel micro del currículo. |
|  | Banco Mundial (2011); MEN (2017; 2013 2009)   |

|                            |                                    |  |
|----------------------------|------------------------------------|--|
|                            | Wainszto (2021)                    | La evaluación debe ser pertinente en tanto georreferenciada.   |
|                            | Medina-Valdez (2020); Mejía (2011) | La evaluación estandarizada mide aspectos operativos, pero desconoce la cultura y la política diversa de cada país                                 |
| <b>Pedagogías críticas</b> | Piñeros & Zubieta (2020)           | Evaluación con planeación participativa, con perspectiva estratégica.<br><br>La evaluación debe pensar la calidad educativa con la calidad de vida |
|                            | Ghizo (2020)                       | La evaluación remota debe reconocer la diversidad cultural, política, económica y social.  |
|                            | Medina- Valdez (2020)              | La evaluación remota surge de la interpelación comunitaria   |
|                            | Anahí et al. (2018)                | La evaluación liberadora propuesta por Freire, debe promover la reflexión metacognitiva de la realidad social                                      |
|                            | Ortiz et al. (2018)                |  |

Nota: las pedagogías críticas plantean evaluar para comprender el mundo y sus contradicciones.

La postura neoliberal, abraza un eclecticismo instrumental.

Estos autores fueron escogidos luego de una revisión de los referentes conceptuales surgidos de la experiencia y las realidades humanas del contexto, de allí que al hablar de una población diversa, el énfasis se pone más en los diferentes ritmos, habilidades y capacidades de aprendizaje de los educandos como ejercicio de educación en la diversidad e inclusión, presente en trabajos doctorales sobre el tema como los de la Propuesta Educación Mesa Social Covid 19 (2021); Serrano-Rodríguez (2020); y Tregón-Martín (2017), todas inspiradas en experiencias desde la perspectiva del docente, de allí que se requiere recoger la expectativa de los educandos y de los padres de familia, reconocidos en el marco legal de la educación en Colombia, como se ha mencionado en párrafos anteriores.

En las pedagogías críticas latinoamericanas, destaca la educación popular como propuesta educativa que educa y evalúa mediante el empleo de recursos tecnológicos a distancia a población dispersa y heterogénea. En Colombia destaca el Bachillerato por radio. La educación popular se define por un fuerte sesgo político, “dentro de una definición de trabajo, como el proceso pedagógico consciente de (auto)formarse en el camino de volvernos sujetas y sujetos políticos” (Cabezas-Bravo, 2022, p. 14). Streck, Redín, & Zitkotsky (2015) caracteriza a la educación popular por una “de vocación transformadora de personas y de sociedades, algo de las iniciativas prácticas grupales de uso comunitario, escolar o pedagógico” (p. 85). La transformación radica en la manera como las prácticas de aula, refieren

y reflejan aprendizajes y evaluaciones en los problemas comunitarios.

Peña-Varón, Marín-Velásquez & Mosquera-Becerra (2021), se refieren a la evaluación en la sistematización de experiencia, como valoración global de una parte o la totalidad de un proceso mediante la contrastación cualitativa y cuantitativa de los hechos relevantes en materia de eficacia y eficiencia. Jara (2017), recomienda en la evaluación en experiencias significativas en educación lo siguiente: “muchas veces se quiere tener definido si debe hacerla una persona, como responsable de esa tarea, o puede hacerse como un trabajo colectivo de un equipo” (p. 24). Sin embargo, no ha de olvidarse que las experiencias de aprendizaje significativo se tratan no de recopilar y analizar datos, sino de procesos praxiológicos en los cuales otras miradas son fundamentales para validar el conocer, hacer ajustes a inferencias y análisis previos.

Los autores mencionados en el párrafo anterior introducen en este marco teórico un ejercicio conceptual y teórico alrededor de la modalidad educativa *blended*, en la cual se combinan los ambientes educativos presenciales y semipresenciales, impactando en los procesos de planeación educativa, en los cuales se rompe la inercia pedagógica ante hechos fortuitos no previstos como sucedió con la pandemia. La evaluación para el proceso de enseñanza/aprendizaje surgido de la experimentación en la era de aislamiento social del Covid-19 realizado por Becerra-Vergel, Duque-Blanco, & Puerto-López (2021), no enfatiza en el desarrollo de competencias comunicativas tal y como lo plantea el MEN (2013). Esto supone una contradicción entre los productores de la bibliografía educativa del Estado colombiano. La Figura 2, ofrece un panorama de los principales teóricos que nutren la episteme de este marco teórico.

**Figura 2.** Teóricos y epistemes para discernir la evaluación remota diversa y dispersa



Nota: Las pedagogías decoloniales y las epistemologías del sur, surgen de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire y la teología de la liberación de Enrique Dussel.

El hilo expositivo de la estructura teórica tiene sus fuentes principales en la pedagogía del oprimido y la teología de la liberación. De allí surgirán desarrollos teóricos como las epistemologías del sur y las pedagogías decoloniales: de izquierda a derecha, aparecen en el orden circular, Gilles Delleuse, Santiago Castro-Gómez, Katherine Walsh, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Bonaventura de Sousa Santos, Paulo Freire y Enrique Dussel. Estos dos últimos, son los primeros en pensar desde la experiencia del sur, una propuesta de saber que demarca unas particularidades epistémicas propias, con relación al pensamiento crítico europeo, de allí la importancia de la adjetivación epistémica construida de acuerdo con los aportes los saberes ancestrales y las luchas populares (Walsh, 2016).

Estos autores conducen a considerar una práctica evaluativa para población rural dispersa y diversa, como un proceso complejo en la medida en que se construye por distintos autores colectivamente, bien sea mediante conexiones virtuales y presenciales. Fontella & Fonseca (2010), recalcan que, “la evaluación y la sistematización de prácticas sociales pueden ser tomadas como dispositivos pedagógicos que favorecen el conocimiento de lo que se hizo, con lo que se hace, cómo se hace” (p. 115). Desde estas premisas teóricas, la evaluación en la educación popular – y crítica- se estructura desde la participación de la comunidad que, articula “la experiencia evaluativa, la práctica evaluativa y el conocimiento evaluativo surgido de la experiencia” (p. 85). La evaluación remota supone procesos de pedagogía social orientados desde la criticidad y la inclusión.

Esta inclusión en las pedagogías críticas desde perspectivas latinoamericana conduce a una educación en tiempos remotos donde, “el pensamiento pedagógico necesita ser interrogado; su alcance, sus efectos, sus contextos, sus intervenciones requieren ser

interpeladas” (Anahí, Salazar, & Cabaluz, 2018, p. 35). En este caso, se piensa interpelar la educación remota como espacio evaluativo, pensando en la construcción social de un marco de calidad educativa construido desde lo local, aspecto en el cual Wainsztok (2021), apunta lo siguiente: “[...] Las pedagogías del sur sueñan con alfabetizaciones, otras con inventar geonarrativas. Si la geografía es el dibujo de la tierra, la geonarrativa es el nombre del pensar y nombrar desde el sur” (p. 101). Lo geonarrativo refuerza la pertinencia, la contextualización del microcurrículo al educar y al evaluar.

Ghizo (2020) al referirse a la dimensión antropológica del pensamiento crítico latinoamericano alude a un perfil del sujeto educativo describiéndolo como “una persona crítica (...) inquisitiva, sistemática, juiciosa, buscadora de la verdad, analítica, de mente abierta y confiada en el razonamiento. Pensamiento de calidad, datos de calidad y la calidad de vida” (p. 21). En este sentido, ser un profesional de la educación es buscar la verdad desde la geonarrativa de la diversidad de poblaciones con unos componentes culturales distintos, para confrontar a una evaluación que no tiene en cuenta hallazgos como el de Gardner (2003) y el de Felder & Silverman (1988 como fue citada en Tocci, 2004), sobre los diferentes estilos de aprendizaje, teniendo en cuenta, la pluriversidad. Sobre una evaluación remota en tiempos de pandemia, Medina-Valdez (2020) dice:

Una de las grandes críticas que reciben las pruebas estandarizadas es que miden competencias y habilidades operativas sin que se tome en cuenta aspectos culturales, elementos del macroentorno de naturaleza política, económica y social, condiciones para la enseñanza tanto pública como privada o el proyecto educativo de cada país (p. 639).

Una de las propuestas desde una visión crítica, es la de afrontar el anclaje culturizador geonarrativo de las pruebas, haciendo del estándar un reflejo metacognitivo pertinente, al ser relacionado con problemas de la cotidianidad que se pueden modelar en la virtualidad, es decir, un docente puede tomar un estándar de cualquiera de las áreas que hacen parte del currículo y los planes de estudio, y convertirlo en una problematización narrativa de aspectos de ese contexto cultural, incluso, aprovechar la transversalidad de la realidad circundante que no está fragmentada en saberes estancos, como sucede con las áreas del saber tal y como están establecidas en el sistema educativo.

Desde una postura eficientista de la pedagogía, Schwartzman, Roni, Berk, Delorenzi, Sánchez & M, Eder (2021) proponen que la evaluación remota debe realizar, “el análisis de situaciones desde aspectos éticos; la lectura crítica; la interpretación de gráficos de fenómenos reales”; el desarrollo de una justificación completa de todas las respuestas ofrecidas frente a una situación-problema” (p. 76). Este tipo de evaluación, aporta elementos claves de referencia muy similares a los criterios de los estándares básicos de competencia en términos de saber conocer, el aspecto de aprehensión conceptual; saber hacer, el ejercicio de metacognición: y saber convivir, la dimensión ética.

Esta visión de la evaluación liberadora y de la resistencia, tiene un contrapeso en el concepto de evaluación por competencias – surgido de los tecnócratas del Banco Mundial (Mejía, 2011; Tomasevsky, 2010) – propuesto por Universidad Católica de Manizales (2018) cuando dice que, “se puede evaluar el saber, comprendido en los conocimientos y contenidos conceptuales que adquiere todo estudiante (...) Se puede evaluar el hacer, enfocado en la constancia y la práctica realizada por el estudiante cuando ha alcanzado un conocimiento” (p. 21). Este tipo de propuestas

de evaluación que hacen del concepto el fin del proceso, es cuestionado por las corrientes críticas como las de Giroux (2013), por estar centradas en contenidos y no en realidades.

Los autores citados hablan de una línea educativa decolonial en términos latinoamericanos y caribeños, asumiendo los aportes en materia de educación popular de Freire (2008 como fue citado en Streck et al. (2015). Ortiz, Arias & Pedroso (2018), se refieren a la pedagogía decolonial como escenarios de biopraxis educativa en los cuales la evaluación se expresa en, “la configuración del currículo, o sea, en el diseño, desarrollo o evaluación curricular; y cobran vida en la didáctica: en el enseñar, en el aprender y en el evaluar” (p. 226). Según este punto de vista, enseñar, aprender y evaluar, son tres funciones del currículo íntimamente ligadas entre sí, que en la educación popular es fruto de un análisis de la comunidad educativa, en clave decolonial.

### **Materiales y métodos**

La estructura metodológica de esta tesis doctoral se plantea desde un modelo epistémico estructuralista, en tanto parte de una orientación filosófica del conocer en la cual la escuela es un reflejo de la sociedad a la que pertenece (Ochoa-Rojas, 2019). Se parte de una realidad construida por símbolos tangibles e intangibles capaces de dotar de sentido al ser individual y colectivo integrado a instituciones que son la expresión de estructuras integradas sistémicamente entre sí con un propósito ulterior: construir sociedad, mantener un conocimiento con fines transformativos en función del sujeto que hace parte del macro y los microsistemas, como la educación, la religión, la política, etc. (Karczmarczyk & Pereyra, 2023). Este modelo epistémico está ligado a un foco desde el cual se traducen los datos de la realidad, social: el paradigma crítico social.

El foco del paradigma crítico social, se refiere a las prácticas educativas y evaluativas como partes de una realidad social en donde hay contradicciones sociales de distinta intensidad y expresiones del poder capaces de permeare las relaciones familiares, educativas y comunitarias, reconociendo la existencia de oprimidos y opresores. Esto hace que esta investigación metodológicamente hablando se plantee una perspectiva liberadora e integradora de la evaluación remota para la diversidad de condiciones de los sujetos que participan del proceso educativo (Lázaro et al., 2022).

Como se trata de sondear un universo simbólico alrededor del educar y el evaluar, de integrar la participación de los sujetos de la comunidad

educativa, se escogió el multimétodo dentro de un tipo de investigación cualitativa. Las técnicas empleadas para la recolección de la información son: la entrevista semiestructurada, la encuesta semiestructurada y el taller como espacio de retroalimentación continuado de los hallazgos. Los instrumentos son: los guiones para entrevista y encuesta semiestructurada y la lista de chequeo. La lista de chequeo, busca fortalecer los procesos de triangulación de la información en tanto, permite identificar los referentes categoriales en los testimonios de los actores e interpretarlos desde la dinámica del multimétodo, en las jornadas de retroalimentación. En la Tabla 4 se discriminan los 272 sujetos de la investigación por roles.

**Tabla 4.** Selección de los sujetos de investigación por roles educativos

| Roles                                  | Unidades representativas por roles |
|--|------------------------------------|
| Directivos docentes                    | 3                                  |
| Docentes                               | 19                                 |
| Estudiantes con buen desempeño escolar | 37                                 |
| Estudiantes con bajo desempeño escolar | 207                                |
| Estudiantes con necesidades especiales | 6                                  |

Nota: la conformación de la muestra incluyó en su diversidad a estudiantes de condición especial, bajo desempeño y buen desempeño escolar bajo un enfoque axiológico inclusivo.

Como fuente de contrastación y construcción participativa se conformó un círculo de la palabra, esto es, un conjunto de directivos docentes, docentes internos, docentes externos y estudiantes, con diversos estados de aprovechamiento formal de los aprendizajes: unos con desempeño académico destacado, otros con bajo rendimiento escolar y estudiantes de condición especial: un total de 23 sujetos, escogidos de forma voluntaria y fruto de un proceso de pedagogía social previo en las jornadas pedagógicas del desarrollo institucional. A los docentes y directivos docentes, se les exigió

un mínimo de tres años. A los estudiantes, estar cursando la secundaria entre los grados 6º y 9.

### **Análisis de resultados**

En la primera aproximación al contexto escolar para establecer un punto de partida sobre los principales indicadores conceptuales claves de este proyecto, a nivel del círculo de la palabra, se encontró al revisar la base de datos que el 100% de los educandos y sus núcleos familiares se encuentran en el estrato 1 del SISBEN y muestran indicadores de pobreza estructural en un 87%, en cuanto se trata de estudiantes en núcleos familiares que derivan sus ingresos

por cuenta de la informalidad económica. Más del 43% manifiestan vivir en hogares bajo el esquema de familia extensa: es decir, padres, hermanos y abuelos. Otro 46% viven en casas propias heredadas de los abuelos. Y un 11%

viven en arriendo. Son pequeñas propiedades rurales por debajo del indicador unidades agrícolas familiares, UAF, puesto que no llegan a un cuarto de hectárea en tanto que la UAF va de 86 a 117 hectáreas.

**Tabla 5.** Selección de los sujetos de investigación por roles educativos

| Roles                                  | Conceptos claves implicados en las preguntas |                |           |              |               |
|--|--|----------------|-----------|--------------|---------------|
|  | Brecha social                                | Brecha digital | E. Remota | C. Digitales | A. P. Diversa |
| Directivos docentes                    | 0%   | 0%             | 0%        | 0%           | 100%          |
| Docentes                               | 0%   | 0%             | 0%        | 0%           | 100%          |
| Estudiantes con buen desempeño escolar | 25%  | 100%           | 0%        | 0%           | 0%            |
| Estudiantes con bajo desempeño escolar | 72%  | 100%           | 0%        | 0%           | 0%            |
| Estudiantes con necesidades especiales | 3%   | 100%           | 0%        | 0%           | 100%          |

Nota: Los indicadores conceptuales básicos sirven como línea base de la experiencia

La línea base desde la cual parte la experiencia que muestra la Tabla 5 deja ver una serie de indicadores tomados en una aplicación piloto de los instrumentos. Es llamativo que los directivos docentes y docentes son conscientes que tienen implementada una estrategia didáctica incipiente para atender población diversa – A.P. Diversa – y con fines de inclusión: es el acompañamiento especial y con tareas ajustadas al nivel de conocimientos y tipo de condición especial, de estudiantes los cuales han logrado avanzar al grado 10° con acompañamiento de un familiar, como padre de familia, hermano mayor o tío con un nivel de escolaridad. El 100% de los actores por roles, reconocen la existencia de una brecha digital que afecta en su mayoría a los estudiantes. El documento de la CEPAL (2020), relaciona las brechas digital y social, como factores que afectan el derecho a la educación de calidad.

Urge por tanto acometer acciones pedagógicas y de gestión directiva, para ir generando alternativas de solución al problema de conectividad que es muy restringida en el contexto escolar rural del corregimiento Puerto

Nuevo, donde se encuentra el establecimiento educativo. Anahí et al. (2018), señalan que estas asimetrías en la inversión pública de los sistemas educativos de América Latina, se constituye en un impedimento crucial para establecer una educación con estándares de competencias que sea democrática, en cuanto todos los ciudadanos cuentan con los mismos materiales para poder acceder al derecho a una educación de calidad. En el mismo sentido Chaves-Manzano & Ordoñez-López (2020), en cuanto los parámetros de evaluación del devenir institucional en los establecimientos educativos públicos y privados, los señalan de socioeconómicamente discriminatorios.

Los sujetos de la investigación en un 100%, luego de un proceso de pedagogía social adelantado con el círculo de la palabra sobre los conceptos claves señalados en la tabla, reconocen que no existe una estrategia pedagógicamente sustentada de educación y evaluación remota, lo que hay son medidas impresas de educación a distancia, sin una estructuración secuencial que distinga entre el trabajo a distancia y el trabajo presencial. Peña-Torbay (2021), explica que la

falta de políticas educativas en América Latina en materia de competencias digitales facilitan la improvisación alrededor del uso incidental de las TIC en la evaluación remota. Arteaga & Padilla (2021) en sus conclusiones recomiendan hacer tareas intensivas de alfabetización en competencias digitales, porque suelen confundirse con las tecnicidades.

En el concierto escolar, si bien existen unas medidas para atender la diversidad e incluirla, los actores participantes no logran darse cuenta que estas estrategias hacen parte de la atención a la diversidad. Los estudiantes de la mayoría estándar perciben estas medidas como un regalo académico injustificado. Esto implica la necesidad de tratar el tema de la diversidad y la inclusión como un espacio de trabajo especial en materia axiológica en materia de competencias ciudadanas. Ghizo (2020) y Mejía (2011), coinciden en la necesidad de humanizar y democratizar el espíritu de la educación perdida en la instrumentalidad de los estándares de competencias, en los cuales los estudiantes no se piensan como sujetos sociales sino como sujetos darwinistas de una jungla escolar, en la cual las pruebas PISA y las Saber, son escenarios de una selección natural.

Tregón-Martín (2017) y Jara (2017), coinciden en la necesidad de trabajar en la gestión educativa una gestión educativa – del rector y del director rural – orientada desde una dimensión antropológica de la inclusión. Hacer de la evaluación un ejercicio contextualizado en donde se cumpla el derecho a la autonomía consagrado en la Ley 115 de 1994. Esto debido a que la mayoría de los entrevistados hablan de evaluación y del modelo pedagógico constructivista, pero ejecutan, imaginan y viven un ideario de calificación más cercano al resultado del dado en datos con una respuesta correcta, despreciando el procedimiento de reflexión que debe ser coherente con una perspectiva liberadora, declarada en el PEI.

Esto se debe a que la mayoría de los directivos docentes consultados en el contexto, asumen la evaluación exitosa, como aquella que se refleja en las pruebas Saber.

Aguilar & Montoya (2023) en el caso de la Telesecundaria en México; así como Balladares-Burgos (2021) en República Dominicana y Arteaga y Padilla (2021) en el contexto cordobés, llaman la atención sobre la necesidad de repensar los imaginarios de evaluación en el seno de las comunidades educativas. Promover una educación y evaluación por procesos y con una lista de chequeo en establecimientos educativos en los cuales se reconozca el constructivismo o la pedagogía activa. Superar el eclecticismo de las declaraciones académicas impresas en el texto de estándares de competencias básicos del MEN (2009), en donde se invoca a Paulo Freire y las pedagogías críticas, pero se promueve el dato por encima del proceso de reflexión, donde se pasa por alto el acompañamiento docente para que el estudiante pueda superar sus errores de metacognición.

## Conclusiones

La proyección hacia una propuesta de pedagogía social evaluativa para población regular y diversa en un entorno rural cordobés, no es un proceso instrumental que se agota en el campo de las competencias digitales. Los hechos en una primera aproximación al contexto humano y a los imaginarios sobre la evaluación y la educación, requieren acciones sistémicas y sistemáticas de pedagogía social y de la gestión educativa en desarrolladas en coherencia con el modelo pedagógico declarado en el PEI y las prácticas evaluativas. Se requiere también una discusión entre docentes y estudiantes sobre la implicación entre el modelo evaluativo y el tipo de evaluación que se lleva a cabo, entre otras cosas, superar el eclecticismo instrumental y revisar los criterios desde los cuales se evalúa, para no confundir evaluar con calificar.

Incluso, no basta con tener competencias digitales si en los establecimientos educativos no existe una masa crítica de docentes que sean capaces de traducir el uso de las TIC y de las aplicaciones virtuales y digitales al modelo pedagógico. El aprendizaje basado en problemas y proyectos – ABP- pero con un predicamento contextualizado, pertinente a la vivencia sociocultural y económica del estudiante, puede convertirse en una alternativa para superar el esquema darwinista con el cual las comunidades docentes viven y piensan la evaluación remota de emergencia. Esto requiere superar el esquema de gobernanza escolar y de participación comunitaria, lo cual indica también que los directores rurales y el consejo académico deben profundizar dos áreas de gestión: la académica y la comunitaria. Esto conduce a una necesidad de gran fondo en la educación latinoamericana: la evaluación sustentada en una pedagogía social como teleología de los procesos educativos.

### Referencias bibliográficas

- Acosta Martín, A. M. (2021). *Marcos de apropiación y usos de las tecnologías de la información y la comunicación - TIC- en comunidades de nacionalidad Waorani*. Quito, Ecuador: Universidad Andina - Simón Bolívar.
- Aguilar, E., & Montoya, G. S. (2023). La institución de la educación pública en el imaginario social de una Telesecundaria del ámbito rural de Michoacán. *Imagonautas N° 17 I Vol (12) mayo*, 154-171.
- Alarcón-Ferrari, C. (2020). Crisis socioecológicas y educación popular ambiental en el mundo rural: la relevancia de Paulo Freire para los estudios críticos de la comunicación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible. *Revisde Pedagogía Crítica Paulo Freire. Año 18, N° 24, julio diciembre*, 149 -171.
- Anahí, G., Salazar, M., & Cabaluz, F. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Área-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa, vol. 2 (56)*, 57-70 .
- Arteaga, N., & Padilla, I. (2021). *Estrategia pedagógica apoyada en la plataforma Edmodo para el fortalecimiento de competencias digitales en docentes de básica primaria*. Cereté: CVUDES- Trabajo de grado en la maestría de Tecnologías digitales aplicadas a la educación.
- Balladares-Burgos, J. A. (2021 ). Percepciones en torno a una educación remota y a una educación híbrida universitaria durante la pandemia de la COVID-19: estudio de caso. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa N. o11 Diciembre*, 25-39.
- Banco Mundial. (2011). *Informe de desarrollo mundial. Panorama general*. Washington DC, USA: Banco Mundial.
- Basulto, P. L. (2020). *Necesidades formativas del profesorado universitario para afrontar la enseñanza de la Historia de Cuba en la modalidad semipresencial*. Sevilla: Universidad de Sevilla-Tesis doctoral en Educación.
- Becerra-Vergel, F. U., Duque-Blanco, J. S., & Puerto-López, K. C. (2021). Impacto social de la educación virtual en la formación superior . *Revista de Ingenierías Interfaces, vol. 4 (2)*, 1-10.

- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19 (1), 67-88.
- Cabezas-Bravo, D. (2022). Formación política en Chile, desde arriba y desde abajo. *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina No. 3 - septiembre*, 11-20.
- Castanaier, P., Segarra, R., & Arias, M. (2019). El trabajo cooperativo como una estrategia que conduce a la eficacia escolar en contextos de pobreza. *Espacios, volumen 40 (19)*, 1-25.
- Castellano-Almagro, R. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Análisis de las necesidades formativas del profesorado de educación secundaria*. Jaen, España: Universidad de Jaen-Tesis doctoral.
- Castro- Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana - Primera edición.
- Castro-Fonseca, W. K. (2020). *Propuesta para la evaluación de estudiantes con la plataforma Steam*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia- Maestría en informática.
- CEPAL . (2021). *Evaluación de los efectos e impactos de la pandemia del Covid-19 sobre el turismo en América Latina y el Caribe. Aplicación de la metodología para la evaluación de desastres DALA* . Santiago de Chile: CEPAL-Cooperación Alemana.
- Chaves-Manzano, H. R., & Ordoñez-López, I. D. (2020). Cavilaciones sobre la evaluación y la calidad educativa en Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, vol. 5, núm. 9* , 66-79.
- Cocunubo-Suárez, J. I., Parra-Valencia, J. A., & Otálora-Luna, J. E. (2018). Propuesta para la evaluación de Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje con base en estándares de Usabilidad. *Revista Tecno-Lógicas: Vol. 21 (41). Enero-abril*, 135-147.
- Damían, I. F., Camizán, H., & Benítez, L. A. (2021). El Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en América Latina. *TecnoHumanismo. Revista Científica. Volumen 1 (8)*, 31-52.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Introducción a las epistemologías del sur*. Sao Paulo: Brasil: Mondo Novo.
- Fontella, A. R., & Fonseca, E. M. (2010). Sistematización y evaluación: dispositivos pedagógicos de la educación popular. *Tendencias y Retos N.º 15 - octubre* , 109-120 .
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (2003). *Caracterización de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Colombia: Editorial Norma.
- Ghizo, A. M. (2020). Prólogo a Pedagogías críticas en la educación superior: "miradas otras". En J. Guerrero-Rivera, *Pedagogías críticas en la educación superior: "miradas otras"* (págs. 19-31). Bogotá: Universidad Libre.

- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa diciembre*, 13-26.
- Institución Educativa Miguel Lengua Navas. (2021). *Plan de Mejoramiento 2021-2023*. San Pelayo: Impresos Escolares.
- Jara Holliday, Ó. (2020). *Sistematización de experiencias de la acción social*. San José: Universidad de Costa Rica- Fondo editorial .
- Jara, Ó. (2017). *La sistematización de experiencias: prácticas y teorías para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: CINDE.
- Jaramillo-Valencia, B., & Quintero-Arrubla, S. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo. *Educación y Humanismo*, 23(41), 205-233.
- Kaiser, A. (2014). *La fatal ignorancia. La anorexia cultural de la derecha frente al avance ideológico progresista*. Santiago de Cali: Unión Editorial- FPP.
- Karczmarczyk, P., & Pereyra, F. (2023). Una aproximación al estructuralismo. En A. Camou, *Cuestiones de teoría social contemporánea* (págs. 605-643). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata - EDULP.
- Lázaro, F., Santana, F., & Alfieri, E. (2022). Los movimientos sociales y populares y su apuesta por una educación popular: prefiguraciones de la educación alternativa y emancipadora. En E. Alfieri, R. Rébola, & M. -E. Suárez, *Reinventarnos con Paulo Freire. Educación popular, pedagogías críticas y procesos participativos* (págs. 137-157). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Lucero, M. (2019). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de educación* , 1-21.
- Luy-Montejo, C. (2019). Problem Based Learning (PBL) in the Development of Emotional Intelligence of University Students. *Propósitos y Representaciones* 7 (2), 353-383.
- Maluenda, J., Varas, M., & Chacano, D. (2021). Efectos del aula invertida y la evaluación auténtica en el aprendizaje de la matemática universitaria en estudiantes de primer año de ingeniería. En P. U. Perú, *Educación Volumen XXX No. 58* (págs. 206-226). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mantilla-Galvez, K. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla. *Tla-Melaua, revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. año 12 (44) abril-septiembre* , pp., 164-180.
- Martínez, A. B., Benavides, D. M., & Garzón, C. P. (2019). *Prácticas sociales de la Asociación Multiactiva Fusión Fantasía 2008 para las familias de personas con discapacidad cognitiva para el desarrollo humano*. Bogotá: Fundación Universitaria Claretiana .
- Medina-Valdés, Z. (2016). Capítulo 1. Globalización y Neoliberalismo: su expresión en la educación latinoamericana. En D. T. Gómez, J. A. Rendón, N. J. Ibagón-Marín, & N. Barrera, *Educación y Neoliberalismo "Desarrollo y transformación social"* (págs. 13-28). Bogotá: CUN-Universidad La Salle.

- Mejía-Madrid, G. S. (2019). *El proceso de enseñanza aprendizaje apoyado en las tecnologías de la información: modelo para evaluar los cursos b-learning en las universidades*. Alicante: Universidad de Alicante-Tesis doctoral en Computación e Inteligencia Artificial.
- Melo-Pabón, S., & Pedreros-Muñoz, W. A. (2021). *La evaluación en el aula en durante el desarrollo de clases remotas en época de pandemia en colegios públicos de Bogotá, un estudio de caso*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- Maestría en desarrollo educativo social .
- MEN. (2009). *Estándares básicos de competencias en ciencias, lenguaje, matemática y competencias ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional - MEN.
- MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional del docente*. Bogotá: Fondo editorial MEN.
- Mignolo, W. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aethesis decolonial una década después. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte* 14 (25), 14-33.
- Ochoa-Rojas, L. F. (2019). El estructuralismo como epistemología y como método. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, volumen 4*, 1-12.
- Ortiz, A., Arias, M. I., & Pedrozo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/ desde el sur global. *Revista nuestra América; Vol. 6; n° 12; julio-diciembre* , 195, 222.
- Peña-Torbay, G. (2021). *Educación Virtual vs Enseñanza Remota de Emergencia: semejanzas y diferencias*. Caracas: UCAB Ediciones.
- Peña-Varón, J. F., Marín-Velásquez, P. A., & Mosquera-Becerra, J. (2021). Papel de la sistematización de experiencias en los procesos de evaluación de intervenciones de salud pública en la comuna Saludable por la paz, Cali-Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo social e intervención social No. 31*, 299-313.
- Piñeros, G. R., & Zubieta, H. (2020). *Sistematización de la experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural: Aprender desde la experiencia*. Bogotá, Colombia: UPN- Maestría en desarrollo educativo.
- Remolina-Caviedes, J. F. (2019). Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil. *Folios, núm. 50. Julio-Diciembre*, 173-188.
- Rodríguez-Guevara, J. y.-R. (2021). El impacto de un curso virtual propedéutico en el aprendizaje de las matemáticas para aspirantes a nivel medio superior en tiempos de pandemia. *Educación y Ciudad, No. 41*, 133- 145.
- Rojas, C. (2021). *Propuesta de estrategia didáctica para la enseñanza de la teoría y la práctica del control de sistemas dinámicos* . Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Rosseli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables a la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones. Vol. 4 (1)* , 219-280.

- Sáez Rueda, L. (2018). Diferencia óntico-ontológica y mismidad. Una interpretación de la herencia Heideggeriana y en M. Foucault y G. Deleuze. *Pensamiento*, vol. 74 (281), 717-738.
- Salas-Busto, D. (2021). Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para construir comunidades de aprendizaje. *Revista Andina de Educación* 4 (1), 36-42.
- Schwartzman, G., Roni, C., Berk, M., Delorenzi, E., Sánchez, M., & Eder, M. L. (2021). Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (2), 67-85.
- Serrano-Rodríguez, A. (2020). *Prácticas Pedagógicas Interdisciplinarias para la inclusión de población diversa*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar- Tesis doctoral en Ciencias de la Educación.
- Streck, D. R., Redin, E., & Zitkoski, J. J. (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: Perú: CEAAL- Belo Horizonte.
- Suárez, O. J., Hernández Barbosa, R., Lizarazo-Osorio, J. d., & Orjuela-Osorio, C. P. (2021). La evaluación en tiempos del COVID-19: una mirada desde los docentes. *Academia Y Virtualidad*, 14(2), 31-43.
- Tocci, M. C. (2009). Caracterización de estilos de aprendizaje en alumnos de ingeniería según el modelo de Felder Y Silverman. *Revista de estilos de aprendizaje Vol. 8 No. 16*, 101, 118.
- Tomasevsky, E. (2010). *Al asalto de la educación*. Nueva York: Unesco-Onu.
- Tregón-Martín, N. (2017). *Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado*. Castellón: Universidad de Jaume-Tesis doctoral en Ciencias de la Educación.
- Turpo-Gebera, O. W. (2021). *Interacción didáctica y construcción social del conocimiento en Blended Learning: Perú como estudio de caso*. Salamanca: Universidad de Salamanca-Tesis doctoral en Formación en la sociedad del conocimiento.
- Úcar, X. (2023). La educación escindida: perspectivas desde la pedagogía y la educación social. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 35(1), 81-100.
- UNAM. (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*. Ciudad de México DF: UNAM-CUAIEED.
- Universidad Católica de Manizales. (2018). *Evaluación por competencias. Camino al desarrollo integral*. Manizales: UCM/CE.
- Universidad Católica de Valparaíso. (2017). *Gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Valparaíso: UCV Recursos on line.
- Universidad Simón Bolívar. (2019). *Casos y experiencias significativas en torno a la educación la movilidad social en las regiones*. Barranquilla: Universidad .

- Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. A., & García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación Universitaria Vol. 14(6)*, 65-76.
- Wainszok, C. (2021). Pedagogía de los tiempos remotos. En C. Pedraza, & J. A. Tasat, *Pedagogías críticas latinoamericanas* (págs. 88-105). Bogotá, Colombia: UNAD.
- Walsh, C. (2016). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) vivir y (re) existir. Tomo I*. Quito: Ecuador: Clacso.