

Evaluación de aula como experiencia formativa desde una perspectiva socio-cognitiva

Daniel Cera González

**UNIVERSIDAD DEL NORTE
BARRANQUILLA, ATLÁNTICO
2019**

**EVALUACIÓN DE AULA COMO EXPERIENCIA FORMATIVA DESDE UNA
PERSPECTIVA SOCIO-COGNITIVA**

DANIEL CERA GONZÁLEZ

**TRABAJO PRESENTADO COMO REQUISITO DE GRADO PARA OBTENER EL
TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**MARCO TURBAY ILLUECA
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DEL NORTE
BARRANQUILLA, ATLÁNTICO**

2019

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

Los tiempos de Dios son perfectos, Él me regalo la oportunidad de repensar mi quehacer, para hacerlo más social y humano.

Hoy a mis padres e hijos Sander, Daniela, Eduardo, Dilan, Leiner, Maricela, a mi señora Lisbeth Luna Gutiérrez y a mis amigos quiero que con mi trabajo sepan que sin ellos no hubiese sido posible la realización de este sueño.

Agradecimientos

Mi eterno agradecimiento al dueño de la vida como máxima autoridad celestial.

Al M.E.N. Por haber forjado los espacios de cualificación a los directivos docentes, a la Universidad del Norte, por habernos acogido, a los maestros y maestras que desarrollaron con puntualidad y decoro cada módulo asignado y fue la base en nuestra formación profesional, igualmente a los directivos de la Maestría en Educación, al equipo de apoyo institucional que hicieron posible que este proyecto tuviera éxito, a mis compañeros de grupo en especial a Pedro Luis Fernández Chiquillo, Hannys Socarras Marriaga , al Especialista Robert Melo Lora , al profesor Carlos Julio Velásquez, Rosalba Cano Castillo. Al igual que mis compañeros de trabajo María Milagro Linero, Alegrina Noriega Polo, Luis Manuel Sánchez Diaz, Rafael Segundo Gutiérrez Cera, Franklin Correa Guerrero, Martha Inés Martínez García, Manuel Riascos Masías, Raquel Gómez Vargas, Luisa Aurora Bolaño, Yenis García Escobar, Elkin Márquez Fernández, Carmen Elías García, Nicolas Pedraza Niebles.

Por otra parte, un agradecimiento muy especial por su aporte intelectual al fallecido maestro Pedro Villalba Villarreal

Resumen

La presente investigación pedagógica titulada: evaluación en el aula como experiencia formativa desde una perspectiva socio-cognitiva, asumida desde el desafío del área de gestión académica, este proceso de transformación se inicia después de un estudio de contextualización y caracterización institucional, que permitió conocer cuáles fueron las necesidades que tenían cada grupo focal que hace parte de la institución, lo cual, permitió plantearse el objetivo general: Fomentar la evaluación formativa en el aula desde la perspectiva socio-cognitiva del grado cuarto de la básica primaria en el área de lenguaje, de la I.E EL CARMEN Del Municipio Certificado de Ciénaga, fundamentándose en la normatividad vigente establecida en el Decreto 1290 de 2009 y el Decreto 1860 de 1994 y la directiva ministerial número 29 de 2010. La metodología aplicada, fue la investigación acción, la cual, permitió: observar, planear, actuar y reflexionar, sobre los resultados de las actividades evaluativas aplicadas a los estudiantes objeto de estudio, se utilizaron técnicas e instrumentos aplicados a los diferentes grupos focales, permitiendo conocer las percepciones y la participación activa de los mismos. Todo lo anterior se realizó con el acompañamiento de los actores: docentes, padres de familia y estudiantes, articulándose los saberes académicos con los sociales, por su carácter autorreflexivo, donde las reflexiones pedagógicas, son la prioridad para la solución de las necesidades de los actores educativos, conllevando a que sus resultados se puedan evaluar, siendo pertinente la relación de la temática con el énfasis de la maestría.

Summary

The present pedagogical research entitled: evaluation in the classroom as formative experience from a socio-cognitive perspective, assumed from the challenge of academic management area, this activation process begins as a study of contextualization and institutional characterization, what are the needs that we had? of the EL CARMEN of the Municipality of Ciénaga, based on the current norm in the decree 1290 of 2009 and the decree 1860 of 1994 and the ministerial directive number 29 of 2010. The applied application, was the investigation action, the quality, Content: observation, planning, acting and reflecting on the results of the projects. Students' applications were evaluated, the objects of study were used, techniques were used and the instruments were focused on the different groups. All the above was fulfilled with the accompaniment of the actors: teachers, parents and students, articulating the academic knowledge with the social, by its self-reflective nature, where the pedagogical reflections, are the priority for the solution of the needs of the actors. Education, which leads to results that can be evaluated, such as the relationship of the subject with the emphasis of the master's degree.

Tabla de contenido

1	Autobiografía	viii
2	Contexto y caracterización del liderazgo institucional	12
3	Árbol del problema.....	15
4	Desafío pedagógico institucional	16
5	Justificación.....	17
6	Objetivos	21
6.1	General	21
6.2	Específicos	21
7	Marco de referencia teórico - metodológico	22
8	Evaluación.....	23
8.1	La evaluación de lo cognitivo	25
8.2	La evaluación como medición	25
8.3	La evaluación como comprensión	26
8.4	La evaluación para el mejoramiento de la calidad de la educación	27
8.5	Tipos de evaluación	30
8.6	La evaluación como experiencia formativa	31
8.7	El modelo pedagógico social-cognitivo.....	39
9	Diseño de ruta metodológica.....	42
9.1	Relación de acciones para la ruta.....	43

9.2	Sistematización del proyecto de gestión para la transformación pedagógica.....	48
10	Planeación del proyecto de reflexión pedagógica	64
10.1	Cronograma.....	68
11	Resultados y análisis.....	72
11.1	Conocimiento	72
11.2	Diseño.....	74
11.3	Aplicación	76
11.4	Criterios para la evaluación.....	77
11.5	Reflexión sobre la práctica realizada	78
12	Conclusiones.....	81
13	Recomendaciones	83
14	Bibliografía.....	84
15	Anexos colección de evidencias	87

Lista de figuras

Figura 1 Árbol del problema	15
Figura 2 Inicio del proceso de transformación institucional	45
Figura 3 Implementación.....	46

Lista de tablas

Tabla 1 El modelo pedagógico social-cognitivo	40
Tabla 2 Relación de acciones para la ruta	43
Tabla 3 Implementación de estrategias	47
Tabla 4 Planeación del proyecto de reflexión pedagógica	64
Tabla 5 Componentes	65
Tabla 6 Medios de verificación	66
Tabla 7 Cronograma.....	69

1 Autobiografía

Mi nombre, es Daniel Farid Cera González, me desempeño como directivo docente coordinador en la I.E EL CARMEN Del Municipio Certificado de Ciénaga, soy docente de profesión, 23 años de servicio en la docencia inicié mi proceso como bachiller pedagógico, luego como normalista superior, en el año 2003, obtuve la licenciatura en educación, con énfasis en ciencias la mayor parte de mi tiempo como educador y directivo la he tenido en la parte rural alta (Sierra Nevada), con la oportunidad de trabajar en todos los niveles y cargos, inicié atendiendo la básica primaria con la modalidad multigrado, con la metodología escuela nueva, tiempo después pase a la básica secundaria a orientar el área de ciencias, ética y filosofía, en el año de 1997 fui encargado como Rector de una I.E R En la parte alta de la sierra nevada, en el año 1999 me encargaron como Director rural de un Centro Educativo Rural. Para los años 2005 hasta el 2008.

Preste mis servicios como asesor pedagógico en la Secretaria de Educación Municipal (comité de calidad educativa), luego pase a hacer parte del grupo Del Instituto de Capacitaciones pedagógicas del Magdalena (INCAPEMA). Que tenía convenio con las normales de Sahagún Córdova y Corozal, desempeñándome como asesor pedagógico y curricular, en la formación de Normalistas superiores en 5 Departamentos del país, Para el año 2010 Regreso a la I.E, el 12 de Octubre, como Rector encargado hasta el año 2012, en ese año la S.E.M, fui asignado como coordinador en la I.E EL CARMEN, hasta la fecha, me he caracterizado por ser un profesional proactivo con altas expectativas, actitud positiva, con mente abierta, siempre dispuesto a romper paradigmas que obstaculicen el desarrollo de los procesos, como directivo docente, me considero una persona abierta al cambio que escucha con una disposición de acompañamiento a sus seccionales, en la búsqueda de alternativas de superación.

Mi motivación por el estudio de la maestría, fue sin dudas, renovar mi formación académica y profesional, para llegar a convertirme en un líder educativo, capaz de contribuir en la transformación de los procesos académicos, sociales y culturales de las comunidades educativas.

Desde mi familia, me describo como una persona noble comprometida, con un alto grado de sensibilidad con mis semejantes; profesionalmente, un convencido que la transformación de una sociedad, está en las oportunidades de autoformación que realice para lograr, el reconocimiento, la aceptación del otro, como ser humano integral; de allí, que una de mis fortalezas profesionales y personales, es la sensibilidad y el deseo que todos seamos iguales.

Al inicio de la maestría, note que cada semestre tenía un conjunto de módulos que iban hilados en un orden permitiendo reconocerse a uno mismo, despertándose el grado de sensibilidad, rompiéndose paradigmas mentales, a su vez, entendiendo que los procesos de transformación surgen cuando te das la oportunidad de interactuar con cada uno de los actores educativo, principalmente la familia, conocer sus necesidades de formación, la percepción que tienen de la escuela y de todos los procesos que se gestan en ella.

La renovación conceptual, me ha permitido ir avanzando en la organización de los procesos que se movilizaron a través de la propuesta pedagógica, el ejercicio fue enriquecedor, y productivo la organización de los equipos de apoyo y las comunidades de aprendizajes, permiten la movilización activa y participativa en cada uno de las gestiones institucionales principalmente en la pedagógica y la comunitaria.

La presencia del acompañante orientando los procesos de construcción pedagógica, que le apuntan a una transformación ha sido excelente, de igual manera, las orientaciones del tutor en

cuanto a la utilización de las herramientas teóricas y metodológicas, que contribuyen a la construcción colectiva un verdadero proceso de transformación.

Durante el desarrollo del segundo semestre, el desarrollo de unos módulos fueron claves en el proceso de transformación, siendo estos: Currículo, evaluación, modelos y enfoques pedagógicos, la apropiación y aplicación de estos en la escuela, generaron una movilización y comprensión en la organización del proceso de gestión para la transformación.

El desafío pedagógico, está asociado al área de gestión académica, proceso gestión de aula y al componente de evaluación de aula, este desafío implicaba involucrar a la comunidad educativa, sensibilizar a los docentes de la necesidad de revisar e implantar un sistema de evaluación, que fuese coherente con el que nos exige el M.E.N. Mi tarea entonces, era generar de la mano con el rector los espacios de reflexión pedagógica, acompañamientos, realizar las mesas de trabajo, acompañar en la revisión documental, proponer la organización de un plan de acción, que permitiera la movilización de los procesos, a su vez, se viera reflejado en el PMI.

Mi expectativa como directivo docente y como persona, han evolucionado vertiginosamente desde el desarrollo del primer módulo hasta los que se ha realizado en la actualidad; la renovación profesional e intelectual, han sido notables y evidentes en todas las acciones educativas que he logrado emprender en aras de una transformación social y cultural de la comunidad educativa, donde presto mis servicios como coordinador.

2 Contexto y caracterización del liderazgo institucional

En Colombia, los cambios en los sistemas educativos van de la mano con la aceleración de cambios sociales, por esta razón, se ha generado entropía en los comportamientos humanos, que se percibe en la exclusión, desigualdad e inequidad, que se reflejan en el comportamiento de los estudiantes en las instituciones educativas. Una reflexión en nuestro contexto posibilita la búsqueda de alternativas a la mejora de estos comportamientos sociales desde acciones educativas y formativas que correspondan al fin de la educación, como son el respeto a los derechos humanos y a los principios básicos y democráticos de convivencia y equidad.

En este contexto sociocultural, se encuentra la Institución Educativa El Carmen, plantel de formación de naturaleza oficial, carácter mixto, que ofrece los niveles de preescolar, básica y media. Este establecimiento, recibe su nombre por el barrio donde se encuentra, construida por los habitantes de la Junta de Acción Comunal, en un lote que donó el Club de Leones como un aporte a la educación del sector de puerto nuevo. Fue fundado el 24 de octubre de 1973, siendo su primera Rectora, Adela García de Blanco, quien comenzó con preescolar y primaria.

En 1985, la dirección fue asumida por la licenciada Gladys Guette García, en la jornada de la mañana y recibía el nombre de Escuela Mixta número 11. Y en la misma fecha, en la jornada de la tarde, la Licenciada Felicidad Monsalvo con la identificación de la Escuela Mixta número 13, las dos jornadas se encontraban bajo la dirección de la jefatura de Núcleo, de la licenciada Alba Silva, con la fusión de las escuelas, los funcionarios de turno en representación de la secretaria de educación, decidieron que la rectora de la nueva I.E, fuese la Especialista Gladis Guette García. De la mano con su equipo docente y la comunidad, construyen el PEI, comenzándose a ampliar la cobertura, llevándola de la básica hasta la media vocacional,

mejoramiento en la planta física, siendo lo más importante, que la escuela adquiere una identidad.

En el año de 2009, por reorganización de las instituciones, la secretaria toma la decisión de asignarle la dirección de la I.E a el Licenciado Nicolas Pedraza Niebles, el cual, continuo apostándole al rescate cultural, mejoramiento continuo de planta física, organización académica curricular, organización de los proyectos obligatorios, fortalecer la gestión administrativa con las alianzas del sector productivo, al igual, que los aliados estratégicos, mantuvo la institución sobre una base de buenos resultados, por haber cumplido la edad de retiro, en el año 2015, fue remplazado por el Ingeniero Elkin Márquez Fernández, que por concurso de mérito, ocupo el cargo, hoy se encuentra al frente de esta prestigiosa institución, generando una cultura de emprendimiento, gestando procesos de articulación con la media técnica y apostándole a una dinámica de la apropiación de la ciencia y la tecnología.

Por consiguiente, describir a nuestra comunidad socioculturalmente es afianzar los rasgos multiculturales de una población diversa con el mismo contexto, pero con diferentes sueños y anhelos para mejorar los principios de convivencia, justicia y libertad con el fortalecimiento de sus tradiciones. Por esta razón, es en este escenario que la reflexión crítica y la autonomía toman relevancia a través de la autoevaluación.

Finalmente, las acciones educativas y formativas que adelantamos como agente transformador fueron: la observación de campo para contextualizar y poder llevar a cabo la aplicación de instrumentos y técnicas de investigación que nos permitieron el mejoramiento de la evaluación en el contexto.

Ciertamente nos basamos en una reflexión pedagógica de la praxis de la evaluación real que requieren los estudiantes, es pertinente resaltar que en la mayoría de los docentes hay un

desconocimiento en algunos componentes del proyecto educativo institucional PEI el cual resulta incoherente entre lo que se declara y lo que se ejecuta en su práctica pedagógica, por ejemplo, el uso del constructivismo y el conductismo siendo el socio-cognitivo el modelo pedagógico institucional.

Con todo lo anterior es válido como acción transformadora la resignificación del modelo pedagógico, ajuste al horizonte institucional y por consiguiente los valores y principios institucionales.

Otro aspecto importante es la percepción de los estudiantes escolarizados y egresados, frente a sus necesidades formativas y evaluativas, por consiguiente, es pertinente la participación de ellos en la resignificación de los componentes del PEI y de la estructura evaluativa establecida en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, en la cual la participación activa de los padres de familia toma un papel preponderante en la toma de decisiones, de igual manera, la apropiación de los elementos que hacen parte del horizonte institucional.

3 Árbol del problema

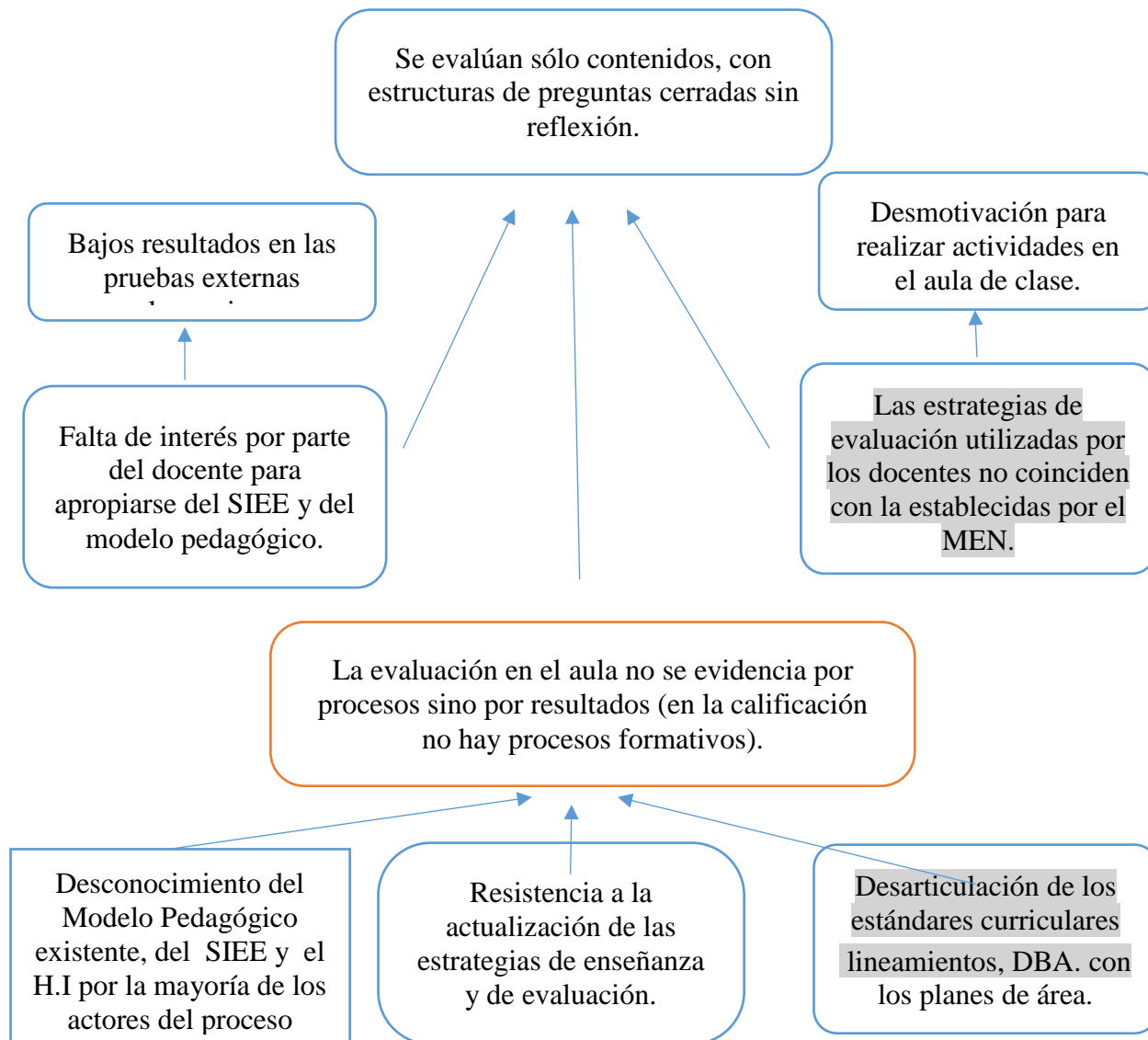


Figura 1 Árbol del problema

Fuente: elaborado por el autor

4 Desafío pedagógico institucional

Al reflexionar sobre el conjunto de situaciones, encontradas como resultado de la sistematización de la información recolectada a través de diferentes técnicas e instrumentos, el desafío pedagógico, estuvo asociado al área de gestión académica, proceso gestión de aula y al componente de evaluación en el aula, que posibilite la perspectiva socio – cognitiva, para convertirla en una experiencia innovadora para la superación de las dificultades de aprendizaje.

Por consiguiente, realizar procesos de observación, planeación, acción y reflexión de la práctica pedagógica y evaluativa posibilita la superación de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y mejora los resultados esperados en materia evaluativa.

Frente al contexto anterior, cabe preguntarnos:

¿Qué técnicas de la evaluación formativa se deben aplicar en el aula a los estudiantes desde la perspectiva socio-cognitiva para el mejoramiento de sus resultados académicos?

5 Justificación

La evaluación en el aula es uno de los componentes del proceso de la gestión de aula del área académica, que hace parte de la dinámica estructurante de toda Institución Educativa, al igual que la Directiva, la Administrativa-Financiera y Comunitaria.

Pensar en la evaluación como proceso que responda a la identificación de logros y dificultades por parte del docente para determinar la promoción o reprobación de los estudiantes es una definición superficial, pues atenta contra los estilos, ritmos, propósitos y finalidades de la evaluación.

En efecto, el sistema evaluativo que registra la Institución Educativa El Carmen, presenta unos elementos fundamentales en la evaluación tales como lo sumativo, sistemático y continuo, sin embargo, hace falta reforzar la evaluación formativa como complemento estructurante del individuo en el cual deben hacer parte todos y cada uno de los miembros de la comunidad.

La evaluación de aula, que se pretende implementar responde a dos elementos fundamentales: profundizar sobre la característica de la evaluación formativa, por un lado, asumiéndola desde la perspectiva socio-cognitiva. González (2001), sobre la característica formativa de la evaluación, afirma:

Sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. El carácter formativo, está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información, que en las técnicas o procedimientos que se emplean, sin restar importancia a estos últimos.

De aquí, que resulte necesario, abordar la evaluación de aula, desde una mirada formativa, donde lo importante, no son actividades que se realizan, sino, la finalidad con que se realizan, y sus resultados deben llegar a producir aprendizajes, y que cuando esto no sucede, entonces, se

debe replantear todas las actividades realizadas con el objetivo de corregir, regular y mejorar la actividad realizada, con el fin de lograr el gran propósito: el aprendizaje.

Desde una mirada socio-cognitiva, la evaluación de aula resulta un proceso de autorreflexión permanente de la práctica para observar, actuar, planear y reflexionar sobre los resultados de las actividades evaluativas aplicadas a los estudiantes; de tal manera que al no obtener los aprendizajes esperados, se debe interactuar con los estudiantes para conocer las razones que conllevaron a tales resultados, escuchar sus apreciaciones, retroalimentar el proceso, modificar las estrategias evaluativas, planearlas nuevamente y reflexionar sobre las mismas, para volver nuevamente observar los resultados y actuar de conformidad con ellos, hacen parte del **del espiral** ascendente de la teoría socio-crítica. Vygotsky (1993), sobre esta perspectiva socio cognitiva afirma *“esta nos presenta, no sólo un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades, en donde la participación con sus estudiantes, es la reflexión de sus propias vivencias y acciones”*. Estas vivencias se enriquecen a través de nuevos aprendizajes, lo que va a generar nuevas estructuras cognitivas, a partir de conexiones con el ambiente social.

Esta propuesta es de gran relevancia social, pues articula los saberes académicos con los sociales, transformando sus entornos culturales a partir de la significancia de los aprendizajes. Institucionalmente, además, este trabajo se ocupa de un aspecto muy importante del proceso, como es la evaluación, por su carácter autorreflexivo, permite que a partir de su resultado se pueda evaluar otros aspectos pedagógicos.

En el área directiva, es importante su implementación, pues articular el horizonte institucional, el modelo pedagógico y el modelo evaluativo desde esta perspectiva, implica adquirir un aprendizaje significativo coherente a las necesidades del contexto.

De igual forma **es pertinente** con el área de énfasis de la Maestría, por cuanto trata sobre evaluación, la cual es aplicable a todos los procesos de la escuela, desde la evaluación de los aprendizajes hasta la evaluación institucional. Además, todo Directivo debe conocer las estrategias evaluativas que diseña y aplican los docentes, generar espacios de participación para comprender las fortalezas de la perspectiva socio-cognitiva de la evaluación, ilustrarse de manera argumentada para que los demás actores comprendan porque las relaciones sujeto-sujeto (docente-estudiante) interactúan hacia la búsqueda de acuerdos consensuados que respondan a sus necesidades e intereses propios de cada actor educativo. En esta dinámica el directivo-docente debe atender los principios socio-cognitivos de la evaluación para interiorizar la dinámica de los cuatro componentes de la espiral ascendente de la evaluación de aula (observación, acción, planeación y reflexión) y así lograr que los docentes y estudiantes aprendan de manera dialéctica y propositiva, atendiendo a sus propósitos y finalidad como actores educativos.

La **viabilidad** de la propuesta se fundamenta en que la Institución Educativa El Carmen cuenta con un equipo de docentes preparados académicamente, con un gran interés por aprender estrategias innovadoras que respondan a criterios de aprendizaje significativos, superación autónoma de las dificultades cognitivas, actitudinales y procedimentales de cada uno de los estudiantes que cada día se esfuerzan por ser mejores personas. Por esta razón **es viable** diseñar estrategias evaluativas propias del modelo socio-cognitivo que refuercen la autonomía, el diálogo consensuado y el llegar a acuerdos que permitan, más que la promoción de los estudiantes, la superación de las dificultades de aprendizaje que individualmente puedan tener cada uno de ellos.

Este proyecto de transformación también se hace viable a partir de la legislación educativa en lo referente a la evaluación recogida en el Decreto 1290 del año 2009. Éste recoge toda la experiencia de los Decretos 1860 y 230, el primero, al tema de la evaluación le introduce conceptos como; proceso, integral, continua, valoración, entre otros. Aunque se consideró como un aporte negativo, la Promoción Automática centró la atención sobre el carácter formativo de la evaluación, más que en el carácter calificador, seleccionador y sancionatorio. El 230 se enfoca en una evaluación cualitativa y otra vez centra su preocupación en la alta reprobación de los estudiantes, fijando límites a la pérdida de año. Y se sigue avanzando hacia una evaluación formativa, que se consolida en el 1290 y tiene como propósitos:

1. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos y evaluativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
2. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presentan debilidad y desempeños inferiores en su proceso formativo.

De igual forma el Decreto 1860 de 1994, establece que la evaluación sirve para diagnosticar, reflexionar y mejorar los procesos de aprendizaje, pueden ser de carácter cuantitativa o cualitativa; sumativa y formativa (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1860, 1994).

La suma de los tres aspectos nos permite afianzar los procesos evaluativos formativos como un componente fundamental en la gestión escolar, generando así aprendizajes significativos que conllevan a construir seres humanos libertarios, justos con la sociedad donde se desarrollen, capaces de dar buenos resultados.

6 Objetivos

6.1 General

Fomentar la evaluación formativa en el aula desde la perspectiva socio-cognitiva con la reflexión de los padres de familia en busca del mejoramiento de los aprendizajes esperados en el grado cuarto grado de básica primaria en el área de lenguaje de la I.E EL CARMEN del Municipio Certificado de Ciénaga Magdalena.

6.2 Específicos

- Identificar los principales factores que afectan la evaluación en el aula de los estudiantes del grado cuarto de básica primaria, en el área de lenguaje, de la I.E EL CARMEN del Municipio Certificado de Ciénaga Magdalena.
- Diseñar estrategias de evaluación formativa con enfoque socio-cognitivo que permita determinar los avances y retrocesos de los estudiantes del grado cuarto de básica primaria, para afianzar aspectos de la cultura de evaluación de la comunidad educativa.
- Implementar estrategias de evaluación formativa en el aula desde la perspectiva socio-cognitiva del grado cuarto grado de básica primaria en el área de lenguaje de la I.E EL CARMEN del Municipio Certificado de Ciénaga Magdalena.
- Validar las estrategias de evaluación formativa con enfoque socio-cognitivo, aplicadas en el proceso de aprendizaje para generar reflexión y mejorar los resultados esperados de los estudiantes del grado cuarto de básica primaria.

7 Marco de referencia teórico - metodológico

Educación y Evaluación en el aula son dos conceptos importantes para el desarrollo social, económico y cultural en la actualidad; De tal manera, que las políticas públicas, en este sentido, están orientadas a la comprensión y transformación del conocimiento. En los actuales momentos, la educación está relacionada con el sistema económico de nuestro país, como una política impuesta desde la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y el BM (Banco Mundial), para capitalizarla, haciéndola cada día más lucrativa.

Estas organizaciones mundiales, orientan la normatividad (leyes, decretos, resoluciones), desde el Estado Colombiano, en especial desde el Ministerio de Educación Nacional se impulsan. La Ley 115 de 1994, los estándares básicos de competencias, Los derechos básicos de aprendizaje y las orientaciones pedagógicas, sustentan las reformas que en materia de evaluación en el aula se han adelantado en nuestro país (Colombia, Congreso de la República, Ley 115, 1994). El Decreto 1860 de 1994, establece que *“la evaluación sirve para diagnosticar, reflexionar y mejorar los procesos de aprendizaje; puede ser de carácter cuantitativa o cualitativa; sumativa o formativa, y dependiendo de sus propósitos, encaminada al control o a la transformación de procesos direccionados sobre aspectos que pretenden ser evidenciados desde el discurso del maestro”* (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1860, 1994). Aquí se empieza por caracterizar la evaluación, así como, la intencionalidad pedagógica de la misma, en aras de darle la importancia que se requiere en el aprendizaje y superación de las necesidades de formación de los estudiantes.

8 Evaluación

Al hablar de evaluación, en el ámbito de la educación, se constituye en un espacio propicio para lograr transformaciones, no sólo en el individuo, sino también, en la sociedad, facilitando la generación de procesos de calidad en el cumplimiento de la finalidad de la educación.

Para Cajiao (2008), evaluar es asignar valor a algo, lo cual implica acciones como descubrir el valor de cada estudiante, identificar sus talentos particulares y encontrar la mejor forma de enseñarles. Por otro lado, un segundo sentido de la evaluación, se relaciona con la identificación de los avances obtenidos respecto de unos aprendizajes basados en estándares o criterios preestablecidos. Cualquiera de los sentidos, es viable siempre y cuando, no deriven acciones que tiendan a desmotivar a los estudiantes, ocasionar altos niveles de reprobación o incluso provocar la deserción. En ese sentido, manifiesta que, es necesario implementar estrategias adecuadas que evalúen el progreso en los procesos de formación ética, desarrollo emocional y habilidades sociales.

La evaluación, fue un término utilizado inicialmente en el contexto de la administración. En este marco, surge el concepto de evaluación a la educación, articulándose con el término “control”, propuestos por Henry Fayol, en 1916, en su obra Administración general e industrial. Así, lo administrativo, tuvo su reflejo en el campo educativo; ello significó, ver la evaluación del aprendizaje en términos de productividad o rendimiento académico, como garantía de objetividad y rigor. Igualmente, A partir de este, se intensificó el énfasis por la medición de las capacidades y el rendimiento del alumno (Casanova, 1999).

En la década de los cuarenta, Ralph Tyler (1950), introduce la primera generación de la evaluación, al identificarla como *“la congruencia entre resultados y objetivos propuestos”*. De esta forma, él establece, las bases de un modelo evaluador centrado en los objetivos, es decir, la

evaluación determina y constata en qué medida han sido alcanzados los aprendizajes, los que se pretendían alcanzar inicialmente.

Esto hace pensar que un elemento fundamental de la evaluación, es la presencia de expresiones numéricas. En cierta medida, este modelo, se refleja actualmente en el sistema educativo nacional, al considerar la aprobación de una asignatura o área si obtiene un determinado promedio, asignándole un valor numérico para medir el grado de aprendizaje.

Años después, surge la segunda generación, de la evaluación, a la cual se le llamó “juicio”. Michael Scriven (Citado en Baquero & Parra, 1995), representante de esta generación, manifestando la necesidad de emitir juicios sobre los resultados e incluso sobre los objetivos. Para este autor, la tarea del evaluador, es emitir juicios, teniendo siempre presente que el objetivo de la evaluación es juzgar el valor (Stufflebeam & Shinkfield, 1989). Por eso, Scriven define la evaluación, como *“la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto, y que las evaluaciones se realizarán mejor contratando a un evaluador independiente para que emita un juicio sobre algún objeto”* (Stufflebeam & Shinkfield, 1989, p. 344). Este modelo deja entredicho los criterios de objetividad y validez.

Daniel Stufflebeam (1989), propone la tercera generación, en la cual, se asume la evaluación como “toma de decisiones”, este autor afirma, que *“evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión”*. Este modelo privilegia la obtención y el suministro de información útil para juzgar alternativas de decisión, partiendo siempre desde el inicio del desarrollo del proceso. De esta manera, la evaluación, se ve como aquella que proporciona conocimientos para tomar decisiones. La propuesta de este modelo, presenta ciertos inconvenientes, pues si la toma de decisiones se da a partir de una prueba final o examen, sería muy limitado lo que se pueda corregir o mejorar.

En la evolución de la teoría evaluativa se destacan, más allá de las definiciones, que abundan en la literatura, unas constantes que permiten ubicarlas en tres enfoques (empírico-analítico, hermenéutico - reflexivo y crítico-social, donde el primero es técnico e instrumental, el segundo es práctico y el tercero emancipador) que agrupan las múltiples y variadas concepciones sobre evaluación educativa. Es decir, existe un proceso evaluador que puede actuar desde cualquiera de uno los tres enfoques, pero con diferentes formas y distintos grados, es decir, la evaluación vista desde las funciones y características, girando “*en torno a la problemática de la tríada objetivos-proceso-resultados*” (Cerde, 2000, p. 21).

Queda claro, que se podría clasificar los tipos de evaluación a partir de las funciones y características, que, a lo sumo, termina siendo encasillada en los tres enfoques. Por eso, tipos de evaluación, como la evaluación sumativa, formativa, diagnóstica, de entrada, de salida, interna, externa, iluminativa, por logros, participativa o metaevaluación entre otras, giran de forma directa o indirecta en uno de los tres enfoques, donde se puede privilegiar uno u otro componente de la tríada objetivos-proceso-resultados, y es lo que a continuación se explicará.

8.1 La evaluación de lo cognitivo

Grundy (1991), propone enfocar el currículo desde la teoría de Habermas, y para el caso de esta tesis, se pretende extrapolar dicha proposición a la evaluación educativa (p. 101). Así pues, se plantea el trascender de la evaluación educativa, no quedándose en lo instrumental. El para qué, debe dar paso a la búsqueda de un sentido más elevado de la evaluación.

8.2 La evaluación como medición

La postura empírica, positivista asocia la evaluación con el concepto de medición, medida y cuantificación, reduciendo sus resultados a una cantidad. Esto es, según Habermas, la evaluación como interés técnico, la cual parte de la pregunta “¿Qué puedo hacer?”.

Si la evaluación está orientada al producto o resultado, se requiere del profesor, ejercitar, en los estudiantes, su habilidad para reproducir. Es decir, impartir en el aula, contenidos preexistentes muchos de ellos en los textos escolares. Esta función reproductora, constituye una de las consecuencias del interés técnico. Desde esta función, se infiere que el objetivo, por ende, el trabajo del profesor, consiste en reproducir en los estudiantes las ideas preestablecidas. Para que esto se logre se debe tener siempre en cuenta los objetivos. Muy bien lo señala Santos Guerra (1998), que su naturaleza consiste *“en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos”* (p. 18).

En este sentido, en el interés técnico subyacen una serie de relaciones de poder en el ejercicio de la evaluación. Esto se evidencia, en que es el docente quien formula los objetivos a evaluar, pues él determina lo que debe evaluar, al alumno no se le involucra en construir sus objetivos de aprendizaje. En esta perspectiva, la evaluación, es objetiva, medible y de resultados, que busca cuantificar el rendimiento de los alumnos al finalizar el proceso (evaluación sumativa). Ello hace que se equipare la evaluación a medida, y que lo que se intente al evaluar, sea medir la cantidad de conocimientos dominados por el alumno.

8.3 La evaluación como comprensión

La evaluación como comprensión, es aquella en la se enfoca un interés práctico, y que consiste en entender, comprender e interpretar, los procesos formativos para mejorarlos. Por eso, las preguntas que ayuda a entender este interés son *“¿Por qué y que debo hacer?”*. Para ahondar en estos cuestionamientos, se necesitan de palabras claves, como Comprensión e interpretación que son el eje de dicho interés.

Opuesto al interés técnico, donde el resultado se da a partir de la acción del docente sobre los alumnos objetivados, en el interés práctico, el alumno y profesor interactúan con el fin de

interpretar y dar sentido al acontecimiento. Esto supone, que, si la evaluación adopta el interés práctico, los estudiantes serán sujetos activos del proceso y no meramente objetos en el acontecimiento evaluativo. Por tanto, se infiere que la preocupación del profesor, será el aprendizaje, la construcción de significados y la interpretación que hacen en el ambiente de la clase, y en la misma evaluación, y no la medición del rendimiento en cifras. Si el acontecimiento se cifra en la comprensión, interpretación e interacción, se deduce que carece de sentido hablar de la evaluación de la eficacia en términos de objetivos preestablecidos.

De esta forma, en la evaluación basada en el interés cognitivo práctico, prevalece la construcción del significado y la interpretación. Por tanto, se habla de una evaluación formativa. Así, el contenido de la evaluación deberá estimular la interpretación tanto del alumno como del profesor, sobre la enseñanza y el aprendizaje a fin de mejorarlos. Muy bien lo señala Santos Guerra (1995), que *“todos los resultados han de pasar por el tamiz del análisis, por el contraste con otros modos de exploración, por la criba de las interpretaciones”* (p.45).

La evaluación, cuando prevalece este interés, conduce a valorar de forma permanente la acción práctica, con la finalidad de comprender, interpretar los procesos y resultados, desde diferentes ópticas, pues los juicios y opiniones que cada uno realiza no obligatoriamente coinciden. Por eso, este interés exige que los involucrados en los procesos sean los jueces de sus propias acciones, pues exige de la deliberación una capacidad de reflexión para el mejoramiento continuo de las prácticas formativas. Desde este enfoque, se favorecen entonces procesos de auto y de coevaluación.

8.4 La evaluación para el mejoramiento de la calidad de la educación

La evaluación, actualmente, se ha convertido en una necesidad, cuyo ideal es aportar información para la toma de decisiones que posibiliten la formación de un ciudadano autónomo,

capaz de asumir los procesos y formas de aprendizaje, aplicándolos al entorno, donde se desenvuelvan; es decir, debe contribuir a dar respuestas a los requerimientos que demanda la sociedad, centrando actualmente su atención en la formación integral y armónica de la persona con capacidades y valores.

Eso implica, que se debe monitorear analizando los alcances educativos con base en principios de una evaluación de calidad, lo que se fundamenta muchas veces en indicadores, que no favorecen la comprensión holística del desarrollo humano, centrándose especialmente en la dimensión cognitiva. La evaluación, debe proporcionar elementos para la toma de decisiones, a fin de garantizar una educación como ejercicio de la libertad, la práctica, el compromiso desde lo individual y colectivo, que permita la formación de personas, capaces de transformar la sociedad desde el aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir; lo anterior se señala como un reto expresado por la UNESCO (1999).

Esto se refleja en La Declaración sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998; artículo 9, # b), “formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales”, lo que implica, que las instituciones educativas, deben crear espacios formativos, donde se incluya la evaluación integral y formativa como parte importante del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Lo anterior, facilita la participación del estudiante en el proceso formativo que se está llevando a cabo, así mismo, se adapte a los cambios que le presenta la sociedad, desde lo económico, tecnológico y social, además, se constituye en agente transformador. Por lo tanto, la evaluación, proporciona elementos para el diseño y la aplicación de nuevas propuestas pedagógicas concretas, en un ambiente de diálogo y concertación. Esto se inscribe en el marco

de un proceso pedagógico, el cual, debe comprender las diferentes dimensiones del ser humano y su desarrollo social, desde un nuevo paradigma educacional.

Es por esto, que la evaluación educativa, es en efecto la orientadora de todo intento de transformación, está centrada en el principio del cambio cualitativo, desde un proceso participativo y cooperativo, entendiendo que, en este proceso, se impliquen todos aquellos elementos que favorezcan la dimensión formativa o retroalimentador.

De lo anterior, Villalever entiende la calidad educativa, como aquella que busca:

La formación integral de la misma y al desarrollo de sus responsabilidades sociales, respetando las diferencias individuales y atendiendo las necesidades educativas especiales. Parte del criterio que la formación de la persona humana se construye en interacción con sus semejantes durante el intercambio social y el desarrollo cultural (Ministerio de Educación de Guatemala , 2008, p.18)

Esto implica, entre otros, los siguientes retos:

1. Fomentar estrategias de evaluación formativa, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje desde un carácter emancipador.
2. La evaluación, debe facilitar relaciones interpersonales entre docente y estudiante estimulando la participación consciente y responsable sobre los criterios evaluativos, su finalidad en la formación; permitir la continuidad del proceso, no medir resultado; estimular habilidades sociales y cooperativas.
3. El proceso evaluativo, debe posibilitar el reconocimiento de las dificultades presentadas y a su vez invitar a seguir explorando nuevas formas de aprendizaje; debe permitir una formación integral desde las prácticas individuales y sociales.

Desde punto de vista de la transformación y el mejoramiento, se piensa en la evaluación como una actividad crítica, cuya intencionalidad debe encaminarse a la calidad educativa. Este es precisamente uno de los objetivos de la evaluación con fines formativos *“la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, que se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación acción”* (Gimeno, 2008, p. 372). Por ello, la evaluación, no debe ser un proceso aislado sino un proceso de construcción y reconstrucción permanente de una acción intencionada cuya meta es inducir y llevar hacia el aprendizaje y esencialmente hacia la formación. En este sentido la idea es *“es poner la evaluación al servicio de la mejora”* (Santos, 1995, p. 161).

8.5 Tipos de evaluación

Son diversas las clasificaciones que se hacen de la evaluación de los aprendizajes. En primer lugar, citaremos aquella que se relaciona con los momentos en los cuales ocurre.

Evaluación diagnóstica: aquella que se realiza antes del desarrollo de un proceso educativo y que según Rosales (2000), puede ser de dos tipos: inicial o puntual. La evaluación diagnóstica inicial, es de tipo macro y busca reconocer si los estudiantes poseen o no los conocimientos previos necesarios para asimilar y comprender los nuevos saberes. La evaluación diagnóstica puntual, por su parte, se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia y su función principal, es identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos de los estudiantes siempre que se considere necesario.

Evaluación formativa: es la que se realiza conjuntamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se considera como la parte reguladora del mismo. Su función, es netamente pedagógica, radicando principalmente en regular el proceso para adaptar o ajustar las condiciones, estrategias, actividades y otros (Allal, 2014) (Jorba & Sanmartí, 1993) (Jorba & Casellas, 1997).

Allal (2014), hace énfasis en este tipo particular de evaluación, en concordancia con lo propuesto por Scriven (1967), refiriéndose a la evaluación formativa como todas las estrategias y acciones utilizadas por el docente, para adaptar los procesos didácticos a las necesidades de aprendizaje y progresos que se observan en los estudiantes.

Según el autor antes mencionado, “la evaluación formativa, cumple una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que permite o posibilita que tanto los recursos como estrategias utilizadas en el aula respondan a las necesidades y características de los estudiantes”. (2010. Pág 4-22)

Evaluación sumativa: es la que se realiza al término de un proceso o ciclo educativo cualquiera, su objetivo principal, es verificar el grado en que se alcanzaron los objetivos educativos para proveer información permitiendo extraer conclusiones importantes acerca de que tan eficaz fue la experiencia educativa. En este tipo de evaluación, se establece un balance general de los resultados obtenidos, haciendo énfasis en la recolección de datos y en el diseño y aplicación de instrumentos confiables (Jorba & Sanmartí, 1993).

8.6 La evaluación como experiencia formativa

La evaluación como experiencia, se evidencia en todos los procesos vitales en los que el hombre interactúa ya sean familiares, educativos, sociales, entre otras., los cuales necesitan ser evaluados, ahora bien, esta experiencia ha de ser formativa. La evaluación como experiencia formativa, debe ser promovida en los diferentes ámbitos y espacios educativos. El proceso evaluativo formativo, debe ser integral y flexible, atendiendo todas las necesidades del ser: cognitivo, emotivo, biológico, psicológico y ambiental.

La evaluación como experiencia personal y social, contribuye a los procesos de socialización, en la medida en que ésta privilegia la individualidad, posibilita el auto

conocimiento y lo autorregula para el desarrollo de la autonomía, todo esto en el diálogo consigo mismo y con el otro, ya sea este el docente o sus compañeros. La evaluación, al ser experiencia se convierte en significativa para el estudiante, proporcionándole herramientas y pautas para su crecimiento personal, profesional y social; lo que implica, incluir en el proceso evaluativo otro tipo de competencias como trabajo en equipo, manejo de relaciones intrapersonales e interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y valores.

La evaluación debe ser formativa, el objetivo esencial, es mejorar o superar las deficiencias; esto no se limita sólo a la participación del docente; el estudiante ha de considerarse parte activa a través de procesos de autoevaluación y coevaluación. La evaluación debe, entonces, llevar al docente a conocer al alumno y al alumno a conocerse a sí mismo: sus habilidades, sus limitaciones y de esta forma diseñar estrategias adecuadas que posibiliten su desarrollo pleno e integral.

Camperos (1984, citado en Ruiz, 2000), propone un modelo de evaluación formativa, en el que la comunicación, se constituye en una mediación que dinamiza este proceso. Por medio de la evaluación formativa se logra:

1. Descubrir las carencias, falencias, fallas, fortalezas y ganancias que se presenta en el proceso enseñanza-aprendizaje: Es preciso tener claro los objetivos de aprendizaje para ir creando una estructura que permita analizar y detectar las dificultades, esto, se consigue si se utiliza el instrumento de evaluación pertinente.
2. Aclarar y determinar las causas directas o indirectas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí, el análisis para identificar las causas que los expliquen, teniendo en cuenta la situación del estudiante, que implica, la condición socio-económica, la motivación, la facilidad de acceder a material didáctico, los hábitos de

estudio. Igualmente, la relación docente-estudiante y la interacción con todos los miembros del grupo, asimismo, las directrices de la institución y su correlación con el docente y el estudiante en cuanto a políticas de asesorías y orientaciones.

3. Establecer los lineamientos y propuestas que permitan superar las falencias y debilidades, y de fortalecer los aprendizajes obtenidos. Esto es coherente con una de las funciones de la evaluación: tomar los correctivos necesarios para mejorar.

La experiencia del maestro unida al conocimiento de la o las disciplinas que enseña, es esencial para identificar los problemas o habilidades que presentan los estudiantes cuando se desarrollan los contenidos de la asignatura.

Al ampliar el significado de evaluar, para convertirlo en una experiencia de formación y de mejoramiento continuo, es necesario utilizar técnicas de evaluación no tradicionales; y ya que el objetivo, es formar, esta nueva visión incluye la autoevaluación y la coevaluación. Con la primera, se reduce el temor al fracaso, además, es una influencia positiva para la autoestima y la confianza en sí mismo, brinda, además, una *“percepción del trabajo realizado, tanto individual como grupal”* (Rotger, 1990, citado en Ruiz, 2000).

En lo referente a la coevaluación, que es esencialmente cooperativa, el estudiante, está motivado a alcanzar los logros orientado por las recomendaciones y aportes que le hace el otro. Se puede considerar la coevaluación, una experiencia formativa, porque es participativa, contribuyendo a optimizar las habilidades individuales y grupales.

La evaluación como experiencia formativa debe ser significativa. El estudiante, al involucrarse en situaciones reales que necesitan ser mejoradas, se ve motivado a tomar el control activo en su proceso de aprendizaje. Si él ve en la evaluación, una oportunidad para su conocimiento personal y para la aplicación de sus conocimientos a su cotidianidad, mejora las

estrategias, cada vez que se encuentra en una situación similar, adquiriendo experiencias que en últimas es lo que le permite la toma de decisiones acertadas a lo largo de su vida.

En este proceso formativo, se cobra particular importancia, la retroalimentación, constituyéndose en una guía para los estudiantes y también para los profesores sobre los avances en el aprendizaje, tornando positivo el concepto de error, tomándolo como un indicador sobre lo que se debe mejorar. Sobre la retroalimentación Rotger (1990), parte del “(a) establecimiento de un criterio mediante el cual se facilite la toma de decisiones; (b) análisis de datos recolectados y su comparación con base en el criterio fijado y de la toma de decisiones” (Citado en Ruiz, 2000).

Así entonces la retroalimentación se considera un requisito principal de una evaluación que se señale formativa: “Es importante entender que el propósito de la evaluación formativa es retroalimentar al alumno de su progreso durante el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal modo que él pueda ir “formándose” (Chadwick, 1990, p.167, citado en Ruiz, 2000)”

La retroalimentación, es útil para el docente también, porque le permite al observar, analizar y tomar decisiones relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, autoevaluar su práctica pedagógica, lo cual, le posibilita mejorar día a día junto con sus estudiantes.

La evaluación en el aula, es mirada desde diversas perspectivas, hay quienes la defienden como instrumento que sirve para identificar las debilidades y fortalezas de los aprendizajes de los estudiantes y otros la posicionan como un proceso que contribuye al mejoramiento de los saberes, desde una mirada dialógica y participante para retroalimentar los conocimientos, los valores, las habilidades, destrezas y actitudes.

Álvarez (2008), afirma que “la evaluación ésta tiene muchas acepciones: medir, calificar, corregir, pero desde una visión formativa se concibe como “parte de un proceso sistemático,

coherente que busca determinar qué se ha aprendido y qué se ha dejado de aprender; debe estar en la búsqueda de entendimiento, la participación y la emancipación”.

En el mismo orden de ideas, existe diversidad de posiciones frente a la evaluación, está la de quienes consideran que los resultados negativos y la baja calidad de la educación, obedece a la poca responsabilidad y compromiso del maestro, a sus relaciones de poder y autoritarismo frente a los estudiantes, a la falta de diálogo y concertación, hasta la de quienes aducen que la responsabilidad es compartida entre el estado, los medios de comunicación, la familia, el ámbito pedagógico y la sociedad en general. Asimismo, existen quienes consideran que se deben al desajuste social y cultural, por cuanto, existe ausencia de una educación desde el hogar cimentada en valores, a falta de atención nutricional que también desencadena dificultades cognitivas, a currículos fragmentados que impiden implementación del tema de las competencias, entre otros factores (Covaleda, 2015, p. 235).

Estas comprensiones conceptuales, reflejan las tres perspectivas de la evaluación, la empírica-analítica, la hermenéutica - reflexiva y la crítico-social. Donde la primera, es técnica e instrumental, la segunda práctica y la tercera emancipadora.

Según Santos (1993), “La evaluación, es un instrumento de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa; ese diálogo afecta a toda la comunidad educativa y a la sociedad. Todos los miembros de una comunidad educativa, deben contribuir a comparar la práctica con los criterios, con los valores y capacidades consensuadas por todos los implicados, por lo tanto, debe servir de instrumento de diálogo, comprensión y mejora”. En este orden de ideas, nos encontramos frente a un proceso continuo de retroalimentación que requiere de la participación de los involucrados en el proceso educativo, para investigar, cómo mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, cualquiera que sea la percepción que se tenga de la evaluación, todas subyacen en unos propósitos establecidos en el Decreto 1620 de 2009, artículo 2, los cuales son los siguientes:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información, que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Asimismo, existe una distinción entre la evaluación formativa y la sumativa. La primera, que constituye una de las categorías de análisis de la presente propuesta, se define como “la evaluación, llevada a cabo durante el proceso de enseñanza, con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje. La evaluación formativa, puede implicar métodos informales, tales como la observación, y las preguntas orales, o el uso formativo de medidas más formales como exámenes tradicionales, portafolios y evaluaciones del desempeño” (Shepard; 2006, p. 16). La segunda de ellas, se refiere a las evaluaciones realizadas al final de una unidad de enseñanza o curso de estudio, con el propósito de dar calificaciones o de certificar el aprovechamiento del estudiante. Como veremos, el nuevo modelo de evaluación formativa, aspira a hacer que la evaluación forme parte integral de la

enseñanza, tal como, lo propusieron los primeros teóricos de la medición. (Shepard; 2006, p.16).

Finalmente, Black y William (1998), afirma que *“la evaluación formativa, eficazmente implementada, puede hacer tanto o más para mejorar la realización y los logros que cualquiera de las intervenciones más poderosas de la enseñanza, como la enseñanza intensiva de Lectura, las clases particulares y otras parecidas”*.

Ciertamente las afirmaciones no son más que miradas pedagógicas de la evaluación como proceso de formación que nos da luz a los aprendizajes, donde no se requiere que el docente realice mediciones, cuantifique el aprendizaje a través de instrumentos estandarizados, sino que por el contrario es aquella que mediante la construcción consensuada de las actividades evaluativas, los estudiantes tengan la oportunidad de aprender de acuerdo a sus estilos y ritmos de aprendizajes y los resultados los conlleve con el punto de partida para comprender cualquier tipo de acciones en mejora de las necesidades educativas de los estudiantes.

Con relación a la evaluación en el aula desde la perspectiva socio-crítica, se puede afirmar que, es un proceso que requiere el acompañamiento de todos los actores educativos para el diseño de estrategias evaluativas que busquen la superación de los aprendizajes propuestos por el docente y estudiante. El resultado del proceso evaluativo, es la suma de los intereses, expectativas, estilos, ritmos, propósitos y metas, que de no alcanzarse sus propósitos se retroalimenta el sistema, modificándose la enseñanza a través del reconocimiento de nuevas estrategias que deben utilizarse para alcanzar las finalidades propias de la evaluación.

Shepard (2006). Afirma que en el proceso de evaluación en el aula desde la perspectiva socio-cognitiva, los maestros utilizan datos de evaluación para modificar su enseñanza, también dan un ejemplo importante a los estudiantes. Tal como sostuve con anterioridad, *“si*

queremos desarrollar una comunidad de estudiosos —en la que los estudiantes busquen en forma natural retroalimentación y critiquen su propio trabajo— entonces es razonable que los maestros modelen el mismo compromiso de usar datos en forma sistemática, ya que esto se aplica a su propio papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

En efecto los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos. El trabajo en grupo estimula la crítica, ayuda a los estudiantes a afianzar su trabajo y darse apoyo con para comprometerse en la solución de los problemas comunitarios.

Requisitos que debe cumplir la pedagogía social:

- a. Los retos y problemas son tomados de la realidad, no son ficticios ni académicos y la búsqueda de su solución ofrece la motivación intrínseca que requieren los estudiantes.
- b. El tratamiento y búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral, no se aísla para llevarla al laboratorio, sino que se trabaja con la comunidad involucrada, en su contexto natural, mediante una práctica contextualizada.
- c. Aprovechamiento de la oportunidad de observar a los compañeros en acción, no para imitarlos ni criticarlos sino para evaluar los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia, generalmente ocultos, pero que les permiten pensar de determinada manera. El profesor y los participantes, sean alumnos o no de la institución, están invitados y comprometidos a explicar sus opiniones, acuerdos y desacuerdos sobre el tema de la situación estudiada, y su peso en la discusión no le da autoridad alguna, sino fuerza de los argumentos, la coherencia y utilidad de las propuestas y la capacidad de persuasión, aún en contra de las razones académicas del profesor o del libro de texto.

- d. La evaluación en la perspectiva tradicional y en la conductista está dirigida al producto, es una evaluación estática, mientras en el modelo de pedagogía social es dinámica, pues lo que se vuelve realidad gracias a la enseñanza, a la interacción de los alumnos con aquellos que son más expertos que él. Es Vygotsky (1993), quien ha difundido el concepto de zonas de desarrollo próximo, que el alumno logra realizar con la ayuda de un buen maestro. En esta perspectiva, la evaluación no se desliga de la enseñanza, sino que detecta el grado de ayuda que requiere el alumno de parte del maestro para resolver el problema por cuenta propia.

El profesor es un mediador entre la estructura conceptual de la disciplina, propia de su saber, y las estructuras cognitivas de sus estudiantes, por lo cual, debe ser un facilitador del aprendizaje de sus alumnos y por lo tanto, una de sus funciones debe ser la de seleccionar los contenidos culturales más significativos y la de proporcionar las estrategias cognitivas, igualmente más significativas, que permitan la construcción eficaz de nuevas estructuras cognitivas en los estudiantes, con el fin de posibilitar en éstos el cambio conceptual, metodológico y actitudinal.

8.7 El modelo pedagógico social-cognitivo

Este modelo, propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Tal desarrollo, está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual, no se identifica con el aprendizaje de la ciencia como creen algunos constructivistas.

Tabla 1 El modelo pedagógico social-cognitivo

Metas	Desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultural)
Desarrollo	Progresivo y secuencial, pero impulsado por el aprendizaje de la ciencia.
Método	Variado según el nivel de desarrollo de cada uno y el método de cada ciencia, énfasis en el trabajo productivo

Fuente: elaborado por el autor

Se proyecta desde la dinámica de un sistema en espiral que da cuenta de la planeación, implementación y reflexión que implica la búsqueda de acciones tendientes a realizar la investigación acción, un término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin (1973), en varias de sus investigaciones, actualmente, es utilizado con diversos enfoques y perspectivas, depende de la problemática a abordar. La investigación – acción es entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación–acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lewin (1973), considera que la investigación-acción no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente y que implica una metodología orientada hacia el cambio educativo que se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que:

- Se construye desde y para la práctica.
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas
- exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones
- Configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Finalmente, la investigación-acción; debe reunir al menos tres condiciones necesarias para su desarrollo:

- Plantearla como una práctica social, susceptible de mejoramiento.
- Que se desarrolle en un ciclo en espiral de planeamiento, acción, observación y reflexión de manera crítica e interrelacionada.
- Implicar a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad.

En el proceso de construcción del PGTP la reflexión en el proceso de los miembros de la comunidad fue la base fundamental para el análisis y la comprensión del problema, la participación activa fue el cimiento para la edificación de cada una de las fases del proyecto.

9 Diseño de ruta metodológica

Nombre IE:	I.E. El Carmen
Nombre Becario:	Daniel Cera González
Desafío pedagógico institucional:	Gestión De Aula /Evaluación En El Aula
Sede de aplicación:	Única
Ciclo de aplicación:	Básica Primaria Jornada Mañana

Título: evaluación de aula como experiencia formativa desde una perspectiva socio-cognitiva

La ruta de transformación implementada en la I.E. EL CARMEN, parte del estudio de la caracterización institucional, el mapeo institucional de contexto, la contextualización de la población, la organización de los equipos de apoyo, los grupos focales, análisis y reflexiones sobre las necesidades de la comunidad, teniendo en cuenta la cultura, las costumbres, tradiciones e identidad de la escuela, partiendo de los diferentes grupos poblacionales que habitan en el contexto.

9.1 Relación de acciones para la ruta

Tabla 2 Relación de acciones para la ruta

	Momento de conocimiento	Momento de diseño	Momento de aplicación	Momento de evaluación
Objetivo	Identificar los principales factores que afectan la evaluación en el aula de los estudiantes del grado cuarto de básica primaria, en el área de lenguaje, de la I.E EL CARMEN del Municipio Certificado de Ciénaga Magdalena.	Diseñar estrategias de evaluación formativa con enfoque socio-cognitivo que permita determinar los avances y retrocesos de los estudiantes del grado cuarto de básica primaria, para afianzar aspectos de la cultura de evaluación de la comunidad educativa.	Implementar estrategias de evaluación formativa en el aula desde la perspectiva socio-cognitiva del grado cuarto de básica primaria en el área de lenguaje de la I.E EL CARMEN del Municipio Certificado de Ciénaga Magdalena.	Validar las estrategias de evaluación formativa con enfoque socio-cognitivo, aplicadas en el proceso de aprendizaje para generar reflexión y mejorar los resultados esperados de los estudiantes del grado cuarto de básica primaria.
Acciones de cada objetivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización del equipo de apoyo institucional por el líder del proceso de transformación. 2. Caracterización institucional 3. Contextualización geográfica de la I.E. y la reflexión de la realidad institucional, de acuerdo al contexto. 4. Entrevista con el líder de acompañamiento pedagógico. 5. Organización de los grupos focales Directivos, docentes, padres de familia y estudiantes. 6. Revisión teórica de las categorías a investigar en la aproximación al concepto de la categoría, gestión de aula y evaluación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de encuesta del acompañante con el equipo de gestión y la comunidad 2. Definición el desafío pedagógico. 3. Diseño de una ruta metodológica para la construcción de acciones de transformación. 4. Organización de un plan de acción. 5. Diseño de la propuesta de transformación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicación de encuestas, entrevistas y otros instrumentos. 2. Ejecución de las acciones definidas en el plan de acción. 3. Apropiación y concientización de instrumentos para determinar las estrategias de aprendizaje y las de evaluación. 4. Aplicación de las estrategias de evaluación formativa al grupo focal. Estudiante. 5. Realizar acompañamiento en la construcción de los planes de trabajos. Y planes de clase. Contextualizados a la luz de los criterios del M.E.N. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de los resultados estadísticos de los instrumentos aplicados. 2. Evaluación del impacto de la propuesta. 3. Seguimiento permanente al plan de acción implementado en el momento de aplicación. 4. Análisis e interpretación de los resultados identificando factores que favorecen y/o afectan a la comunidad educativa. 5. Revisión literaria de autores que argumenten las categorías de análisis. 6. Fase de sistematización y triangulación.

	Momento de conocimiento	Momento de diseño	Momento de aplicación	Momento de evaluación
Responsable	<ul style="list-style-type: none"> • Maestrante • Equipo líder de apoyo • Acompañante pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestrante • Equipo líder de apoyo • Acompañante pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestrante • Equipo líder de apoyo • Acompañante pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestrante • Equipo líder de apoyo • Acompañante pedagógico.
Recursos materiales e inmateriales	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de desarrollo municipal • P.E.I. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión • Normatividad vigente • Referente 	<ul style="list-style-type: none"> • Actas • Protocolos 	<ul style="list-style-type: none"> • Actas • Informe histórico de los resultados saber • P.M.I.
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos focales • Entrevistas • Encuestas • Observaciones de campo • Comunidades de aprendizaje • Mesas de reflexión con pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos focales • Entrevistas • Encuestas • Observaciones de campo • Comunidades de aprendizaje • Mesas de reflexión con pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos focales • Entrevistas • Encuestas • Observaciones de campo • Comunidades de aprendizaje • Mesas de reflexión con pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuestas • Entrevistas • Mesas de reflexión
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Guiones de la entrevista • Guion del grupo focal. • Protocolo de aplicación de las mesas de reflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guiones de la entrevista • Guion del grupo focal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guiones de la entrevista • Guion del grupo focal. • Protocolo de aplicación de las mesas de reflexión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guiones de la entrevista • Guion del grupo focal. • Protocolo de aplicación de las mesas de reflexión.
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación • Tipos de evaluación • Evaluación en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación en el aula • Evaluación formativa • Enfoque socio-cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación en el aula • Investigación acción • Evaluación formativa • Enfoque socio- cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de aula • Evaluación en el aula • Investigación acción • Evaluación formativa • Enfoque socio-cognitivo.

Anotaciones

Fuente: elaborado por el autor

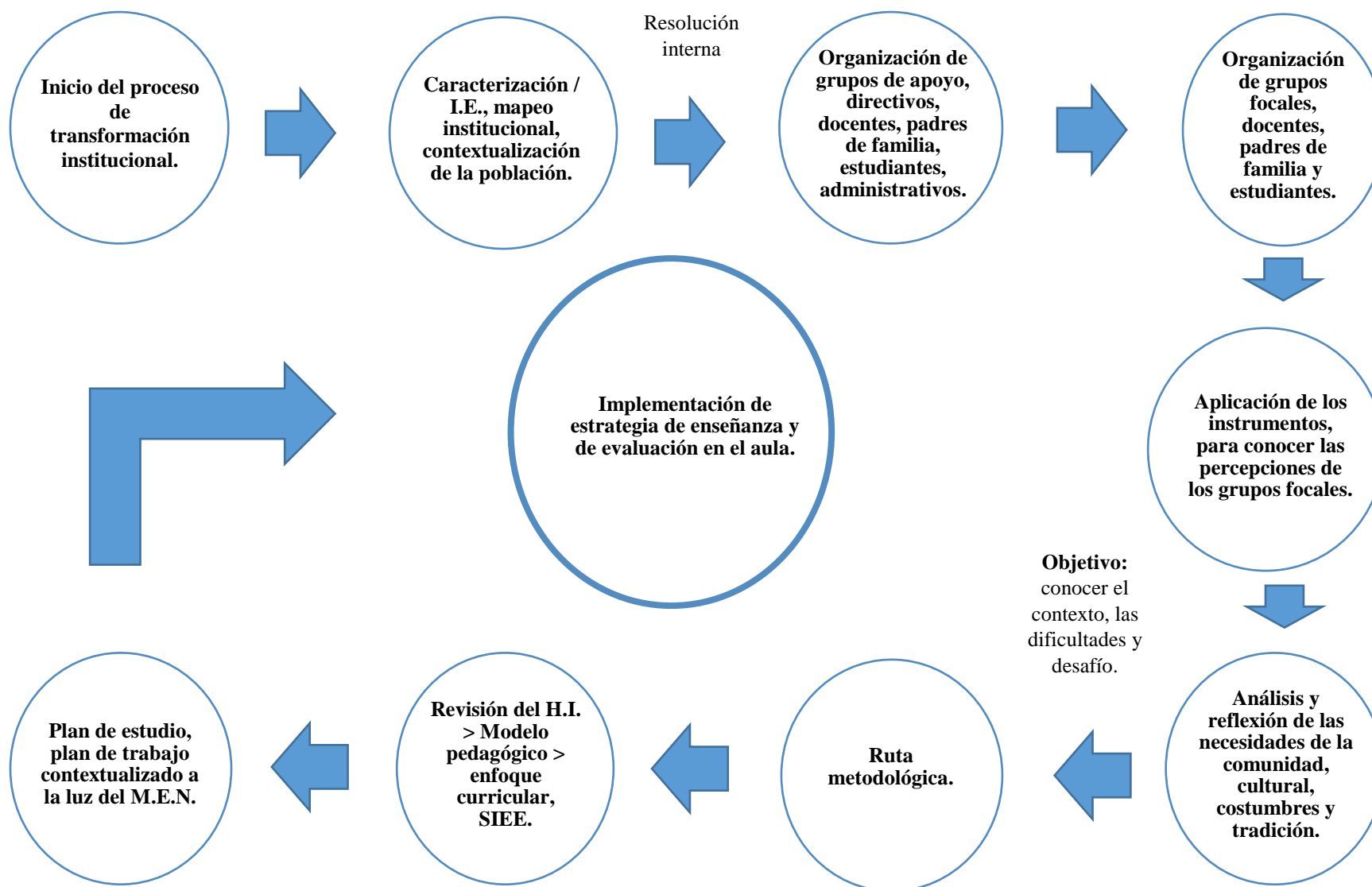


Figura 2 Inicio del proceso de transformación institucional

Fuente: elaborado por el autor

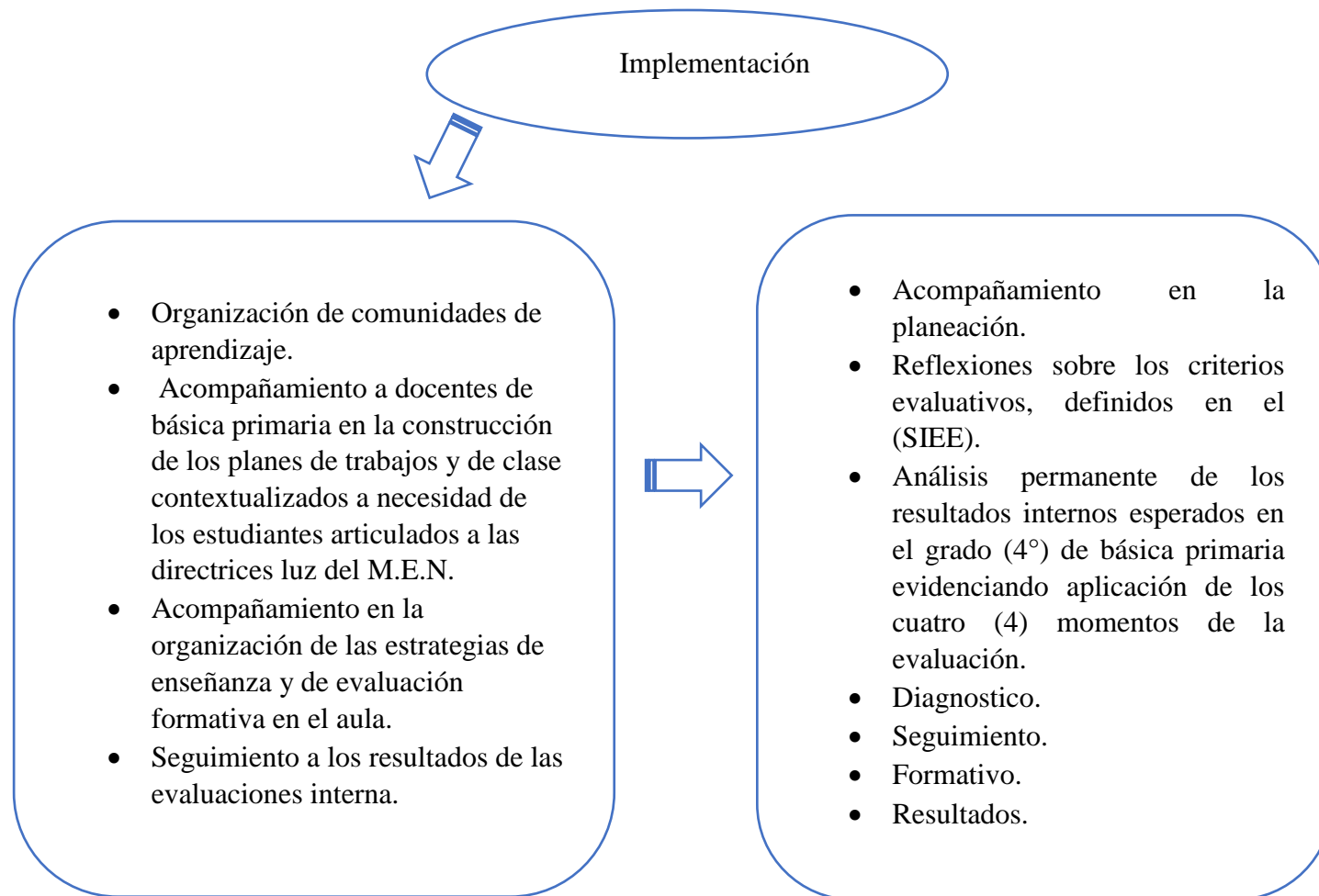


Figura 3 Implementación

Fuente: elaborado por el autor

Tabla 3 Implementación de estrategias

Área	Técnicas	Metodología	Estrategias de Enseñanza	Estrategias de evaluación	Evaluación
Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de observación. • Técnicas de desempeño. • Técnicas para el análisis del desempeño. • Técnicas de interrogantes. • Técnicas de análisis de resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de exploración. • Momentos de estructuración. • Momento de la práctica/ejercicio. • Momento de transformación. • Momento de valoración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de observación. • Registro anecdótico. • Diario de clase. • Escala de actividades. • Preguntas sobre el procedimiento. • Revisión documental de cuadernos. • Organización de gráficas. • Debates – ensayos. • Pruebas escritas. • Portafolio-rubrica. • Lista de cotejo. • Entrevistas, comprobación de hipótesis. • Conversatorios. • Examen lápiz y papel. • Mesas de reflexión. • Mapas conceptuales. • Pruebas de ejecución, solución de problemas. • Talleres, desarrollo de guías de aprendizaje. • Tareas, trabajo manual. • Análisis de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrimientos. • Exploración oral. • Exploración visual. • Lectura de mapas. • Consultas. • Memofichas. • Modelación. • Solución de situaciones problema. • Método inductivo-deductivo. • Lectura de símbolos. • Talleres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Coevaluación. • Heteroevaluación.

Fuente: elaborado por el autor

Todos estos elementos son propios de la planeación y la ejecución en el aula, se evidencian en el plan de área, plan de trabajo y en la planeación diaria.

9.2 Sistematización del proyecto de gestión para la transformación pedagógica

a. Reconstrucción

Reseñar la experiencia adquirida en la construcción del PGTP, invita a pensar sobre los procesos de reflexión investigativa que conllevaron a la transformación pedagógica de la evaluación en el aula, como elemento fundamental de la gestión académica de la Institución Educativa El Carmen; escenario educativo, que busca continuamente cambios que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

En este proceso metodológico es claro que, para llevar esta transformación, fue necesario el conocimiento de la problemática social y cultural de la institución, el diseño de un plan de mejoramiento que fortalezca la transformación pedagógica, valorar la implementación del plan de mejoramiento de los procesos que se adelantaron, finalmente, la evaluación del impacto institucional de la transformación pedagógica en función del mejoramiento diseñado.

La realización de las anteriores fases del PGTP, tuvieron como elemento fundamente, el liderazgo del directivo docente para generar aprendizajes y compromisos que le dieron sostenibilidad a las buenas prácticas pedagógicas en el contexto donde se produjeron; de tal manera, que los actores de la I.E. El Carmen, lograron construir y comprender la identidad cultural y social, reclamando respeto y valorización por su cultura, costumbres, tradiciones; segundo, reflexionaron constantemente sobre la historia de los hechos sociales, sus representantes para lograr la verdadera identidad, en la medida que sus actores conozcan su pasado para conservar y valorar su presente.

El análisis de la riqueza histórica que tienen los actores de la I.E. El Carmen, se realizó a través de la reflexión permanente a un conjunto de preguntas, cuyas respuestas, le permitieron a cada uno de sus miembros, despejar dudas y en su defecto, superar dificultades en lo académico, curricular, y de convivencia. Este proceso fue enriquecedor, porque en cada encuentro, se organizaron mesas de trabajo, con el objetivo de que cada miembro de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, docentes y directivos docentes) tuvieran la oportunidad de expresarse sobre lo que piensa, siente y actúa alrededor de interrogantes tales como ¿Quiénes somos?, ¿Qué hacemos?, ¿Qué enseñamos? y ¿Qué evaluamos?

Las respuestas a cada uno de los interrogantes planteados, constituyen el conjunto percepciones individuales y grupales que tiene cada miembro de la comunidad educativa, de su identidad social y educativa; que al ser sistematizadas permitieron la identificación de un conjunto de categorías de análisis que, a su vez, se convirtieron en el punto de partida de la presente investigación acción. Estas conclusiones iniciales, dieron paso al proceso de caracterización y contextualización geográfica de la Institución, donde se identificaron los aspectos sociales, culturales, ambientales, políticos y económicos que, a su vez, incidieron en el reconocimiento e identidad de la escuela y de los miembros que la conforman.

Posteriormente el acervo histórico y la revisión documental del (P.E.I), dejaron al descubierto un conjunto de factores importantes, que sirvieron para el diseño y la formulación de instrumentos de investigación en esencia, son las percepciones que tiene cada actor dentro del escenario educativo. (la entrevista estructurada), (mesas de trabajo) (comunidades de aprendizajes), (los grupos focales); todas estas técnicas permitieron la recolección de información valiosa, que luego al ser tabuladas, analizadas e interpretadas, permitieron identificar factores determinantes para establecer que la institución, está de espaldas a una

realidad socio-cultural que está impactando negativamente en sus procesos pedagógicos y académicos.

La selección y organización del grupo líder o de apoyo, direccionaron todas las acciones que propias de la Investigación Acción como metodología, permitiendo la participación flexible de todos los actores de la comunidad en los procesos de observación, planeación, acción y reflexión, para la transformación pedagógica de la institución. Una vez finalizado, el ciclo de caracterización, se retroalimentó el proceso investigativo a través de dos apartados; el primero de ellos; el estado de desarrollo del instrumento con sugerencias, el segundo, la invitación a la reflexión sobre estas sugerencias; teniendo en cuenta que este sería el insumo de la primera visita de acompañamiento. (anexo)

Los actores educativos reflexionaron acerca de los siguientes interrogantes:

¿Los propósitos del sistema de evaluación actual son acordes al Decreto 1290 y a las necesidades de la comunidad atendida, teniendo en cuenta el porcentaje de estudiantes con necesidades educativas especiales?

¿Qué acciones considera importante realizar para la transformación de las prácticas educativas de un modelo conductista a un enfoque crítico -social?

¿En qué aspecto pedagógico considera que requiere mayor acompañamiento y por qué?

El equipo de apoyo o equipo líder se conformó con los directivos docentes, (rector, coordinadora y maestrante, la psicoorientadora, un docente de preescolar, tres docentes de la básica primaria, tres de la básica secundaria y dos de la media. Tres padres de familia, y 8 estudiantes cuatro de la básica primaria y dos de básica y dos de la media. Este equipo se institucionalizo a través de la resolución interna No 001 de abril 8 del 2017. (anexo)

Una vez asignada la acompañante, la Magister Katia Bustamante, se procedió a un encuentro de reconocimiento y al intercambio de información entre los miembros del equipo líder tales como nombres y apellidos, correos y números telefónicos. Teniendo en cuenta el insumo de la caracterización institucional, la contextualización se fijó la fecha del primer encuentro. Mayo 4 de 2017. (anexo acta y conclusiones de los audios); en correspondencia, al cronograma de visitas de acompañamiento.

En ese primer encuentro con el equipo líder, se logró conocer cuáles eran los desafíos de la cultura pedagógica institucional, la descripción y pertinencia del modelo pedagógico, el reconocimiento de los problemas sociales y culturales de la institución educativa, acuerdos del desafío institucional de la cultura pedagógica institucional del equipo líder, las visiones y acuerdos sobre las representaciones de la escuela, definición del estado de complejidad sostenibles e interinstitucional, acuerdos de problemáticas sociales y culturales de la institución educativa, acuerdo de la comunidad educativa sobre los desafíos institucionales de la cultura pedagógica.

En este encuentro, se mostró una excelente disposición por parte del equipo líder del proyecto; el dialogo fue abierto y en la mayoría de los casos las respuestas apuntaban a las preguntas realizadas, se notó una desarticulación en lo declarado en el horizonte institucional y las debilidades y problemáticas sociales y familiares que afectan la dinámica institucional. De acuerdo con ello, se acordó organizar unos grupos focales, conformados por un porcentaje de padres de familia de las dos jornadas, estudiantes de las dos jornadas y docentes de los tres ciclos, el objetivo, era conocer cuáles eran las percepciones y las verdaderas necesidades que ellos tenían, si realmente la escuela estaba respondiendo a ellas, y si lo que teníamos declarado en el P.E.I Realmente se estaba cumpliendo o ejecutando en el aula.

Con las orientaciones de la Mg. Diana Chamorro, en el módulo de currículo, se facilitó la construcción del instrumento (encuesta estructurada para grupos focales), la cual fue validada por ella misma. Una vez organizado el instrumento se procedió a organizar los grupos focales conformados de la siguiente manera el 45% de la población de padres de familia de básica primaria, un 20% de básica secundaria y un 20% de la media.

En el grupo focal estudiante se tomó la siguiente muestra 45% de la población en básica primaria, 40% en básica secundaria y 30% en la media. Y con relación a los docentes se tomó como muestra el 12% en básica primaria, el 8% en secundaria y el 6% en la media. Para un total de 211 personas encuestadas en la cual se obtuvo una percepción sobre las categorías o preguntas orientadoras y se logró realizar un análisis e interpretación de la información y la triangulación de la misma.

Ahora bien, este proceso de sistematización de la información, inicialmente permitió identificar un conjunto de situaciones pedagógicas formativas en cada uno de los siguientes actores, las cuales fueron detalladas en el punto de la Contextualización y Caracterización del Liderazgo Institucional.

Frente a las situaciones descritas anteriormente, como análisis de cada grupo focal fue pertinente formular una gran pregunta de investigación que permita a través de acciones dar respuesta a esas dificultades encontradas, desde la gestión académica, proceso gestión de aula y al componente de evaluación en el aula.

¿Qué técnicas de la evaluación formativa, se deben aplicar en el aula con los estudiantes desde la perspectiva socio-cognitiva, para superar las dificultades de aprendizaje y el mejoramiento de los resultados académicos?

Para lograr alcanzar este desafío pedagógico institucional fue necesario la movilización de un gran número de acciones que permitieran dar respuestas a las necesidades más inmediatas, que presentaban los actores educativos, bajo la orientación del Doctor Abrahán Sir, por otra parte, en el desarrollo del módulo de evaluación curricular se elaboró un plan de mejoramiento con acciones muy concretas que dieran respuesta a las necesidades detectadas producto del análisis de la percepción de los grupos focales, dentro de las propuestas de mejoramiento se encuentran:

1. Resignificar el horizonte institucional, con la participación de la comunidad educativa.
2. Socializar e institucionalizar el modelo pedagógico. (social-cognitivo) existente con docentes y directivos
3. Ajuste al sistema de evaluación institucional (SIEE) Desde la perspectiva socio-cognitiva.

Las actividades realizadas fueron en sus mayorías dirigidas por el equipo de apoyo y hubo participación activa de la comunidad (anexo acta).

De igual manera, se desarrollaron otras acciones que fueron muy pertinentes en la construcción de este proceso, como fue el acompañamiento en el diseño y desarrollo de los planes de trabajos por conjuntos de grados y por periodos, los planes de clase contextualizados a la luz de lo requiere el Ministerio de Educación Nacional, teniendo como prioridad el fomento en el aula de las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación, priorizando las técnicas de la evaluación formativa.

En el desarrollo de estas acciones, hubo la necesidad de realizar un análisis de los resultados históricos de las pruebas externas, 2015, 2016, 2017, y los resultados de las pruebas internas de la plataforma institucional, con el objetivo, de implementar estrategias que permitan

superar las dificultades encontradas en los resultados de igual manera potenciar las fortalezas encontradas.

En cada uno de esos espacios formativos, se concretó un gran aprendizaje, la interacción entre los actores educativo a través de la reflexión, ayudó a conocer realmente a nuestra comunidad, la espontaneidad de los padres de familia para esbozar que querían de la escuela, como querían que aprendieran sus hijos, que esperan de los maestros, y los estudiantes participantes se expresaron con libertad sin temor a ser cuestionado por los otros donde reclamaban que se les respetaran sus intereses su forma de pensar, que el colegio le apostara a más formación que le sirviera para defenderse en la vida que repetir lo mismo todos los años, y que mucho compañeros de ellos se habían retirado porque no le encontraban sentido venir a la escuela cuando en otras partes podían validar de noche, entrar al SENA formarse para el trabajo y trabajar para apoyar económicamente en la casa.

Algo que nos llamó poderosamente la atención al cuerpo docente y a los directivos fue escuchar la intervención de un niño de la básica que decía: " Aquí solo se hacen actividades para tomar la foto, mostrar la evidencia, las felicitaciones, ya no existe un mecanismo de hacer seguimiento a las actividades, no ha terminado una actividad cuando ya inicia otra y otra es un desgaste principalmente para nosotros y al final los aprendizajes son pocos.

El comentario del joven, generó una gran preocupación en los docentes y en algunos directivos, pues les costaba reconocer lo dicho por el joven, pero como se trataba de escuchar a los actores, para asumir una posición reflexiva procedimos a proponer alternativas para superar ese vacío que estaba calando en la vida institucional y no se había medido la magnitud de lo que afectaba a los estudiantes.

Gracias a este ejercicio de reflexión pedagógica, se promovieron otras acciones que fueran dando respuestas a las necesidades expresadas por los actores, por ejemplo, se realizó un ajuste al cronograma de actividades, se priorizaron unas actividades en la ruta de mejoramiento quedando ajustado con fechas de retroalimentación y responsables.

En otro encuentro, que se realizó con la acompañante el día 17 de julio 2017, se hizo la socialización de los avances obtenidos y los resultados del plan de acción, con algunas recomendaciones muy puntuales, como fueron la publicación de los avances, continuar haciendo las comunidades de aprendizajes, realizar los diarios de campo, y los acompañamientos en el aula.

En la reunión de revisión de avances del PGTP, se hizo una revisión bibliográfica suministrado por la PhD. Mónica Borja, sobre evaluación en el aula, la cartilla del día siempre fueron las ideas para evaluar de Nous Sanmartín (2007), luego avanzamos, en la construcción de los objetivos específicos en función a la ruta metodológica. Por otro lado, se logró hacer una revisión del estado del arte de los referentes normativos tales como el Decreto 1290 de 2009 y los de carácter teóricos que sustentan el PGTP, desde cada una de las categorías de análisis identificadas. No obstante, la búsqueda de antecedentes y PGTP de corte internacional, nacional, regional, local, e institucional, encontrándose ausencia de trabajos realizados estos dos últimos escenarios geográficos (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1290, 2009).

En la parte teórica, se revisaron aportes importantes sobre la evaluación como proceso de dialogo, comprensión y mejora expuestos por Santo Guerra (1995); la evaluación, como proceso para descubrir talentos particulares y como estrategia para mejorar la enseñanza de Francisco Cajiao (2008); el aprendizaje sociocultural de cada individuo, su relación con el contexto y la zona de desarrollo próximo de Lev Vygotsky (1993); y la evaluación del aprendizaje en términos

de productividad o rendimiento académico, como garantía de la objetividad y rigor de Henry Fayol (2016).

Al realizar una revisión de las tres generaciones de la evaluación, se encontró que la primera, fue expuesta por Ralph Tyler (1950), y apunta a la evaluación como resultado entre resultados y objetivos propuestos; la segunda la expresada por Michel Scriven, quien asume la evaluación como juicio que permite juzgar el valor y la tercera que referencia la evaluación para la toma de decisiones, expuesta por Daniel Stufflebean (1989).

En cuanto a la evaluación integral, se ilustró el trabajo con los postulados expresados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, quien determinó en su declaración de 1990 sobre educación que las instituciones educativas deben crear espacios formativos, donde se incluya la evaluación integral y formativa como parte importante del proceso de enseñanza -aprendizaje (UNESCO, 1998).

En este discurrir teórico, se encontró la existencia de tres enfoques que agrupan las múltiples y variadas concepciones sobre evaluación educativa. El primero de ellos, expuesto por Cerda (2000), quien establece la problemática de la evaluación en la triada objetivos-procesos-resultados; el segundo expuesto por Grundy (1991), quien defiende que la evaluación, debe ir más allá de lo instrumental y avanzar hacia su sentido más elevado y, el tercero es expuesto por Habermas, quien establece una comparación de los procesos de evaluación presente en cada uno de los intereses: técnico, práctico y emancipador.

Referente a la evaluación, y se relación con la calidad educativa nos encontramos a Villalver, Gabriel, quien nos invita a reflexionar sobre las diferencias individuales de aprendizaje, atendiendo al respeto por las necesidades especiales, la interacción social de las personas y su desarrollo cultural.

En cuanto a la evaluación formativa, se integraron teóricamente autores como Camperos Mercedes y Rotger B; la primera sustenta que es a partir de la evaluación formativa como develan las necesidades cognitivas, emotivas, biológicas psicológicas y ambientales de los estudiantes para transformar sus aprendizajes y, el segundo, nos profundiza sobre la retroalimentación como proceso de mejora de la evaluación formativa.

En la categoría de Evaluación en el aula, se tuvo en cuenta las consideraciones teóricas de Álvarez Méndez, al considerar que en proceso de evaluación debe dar cuenta que se aprendió y que no se aprendió; frente a lo último, docentes y estudiantes, deben participar de manera emancipadora la estrategia para superar las dificultades de aprendizaje. Desde la dimensión de la teoría socio-cognitiva de la evaluación, se consideraron los argumentos de Shepard, Lorrie, quien propone las comunidades de aprendizaje, como el aquel espacio para que los estudiantes, busquen retroalimentar sus logros y dificultades; así como, además, critiquen su propio trabajo.

Igualmente, fue enriquecedor articular los postulados de Habermas y Santo Guerra, con la finalidad de establecer semejanzas y diferencias en la naturaleza y sentido de la evaluación, su comprensión y transformación; tomando como base cada uno de los intereses de conocimiento de la evaluación educativa. En la dinámica de esta experiencia maravillosa se llegó a concluir teóricamente que:

- a) La evaluación en la actualidad, se ha convertido en una necesidad cuyo ideal es aportar información para la toma de decisiones que posibiliten la formación de un ciudadano autónomo, capaz de asumir los procesos y formas de aprendizaje y aplicarlo al entorno o contexto donde se desenvuelvan.
- b) La evaluación, contribuye a dar respuesta a los requerimientos que demanda la sociedad centrando su atención en la formación integral y armónica de la persona con capacidades y

valores. Eso implica, que se debe monitorear y analizar los alcances educativos con base en principios de una evaluación de calidad, lo que se fundamenta muchas veces en indicadores que no favorece la comprensión holística del desarrollo humano, sino que se centra especialmente en la dimensión cognitiva.

- c) La evaluación, debe proporcionar elementos para la toma de decisiones, a fin de garantizar, una educación como ejercicio de la libertad que sean capaces de transformar la sociedad desde el aprender a ser, aprender - aprender, aprender a hacer y aprender a convivir.
- d) La evaluación, debe facilitar la participación del estudiante en el proceso formativo que se esté llevando a cabo, así mismo, se adapte a los cambios que le presente la sociedad desde lo económico, tecnológico y social y además se constituye en agente transformador.
- e) La evaluación, proporciona elementos para el diseño y la aplicación de nuevas propuestas pedagógicas concretas en un ambiente de diálogo y concertación.
- f) La evaluación educativa, es la orientadora de todo intento de transformación, por cuanto está centrada en el principio del cambio cualitativo, desde un proceso participativo y cooperativo, entendiendo que, en este proceso, se impliquen todos aquellos elementos, que favorezcan la dimensión formativa o retroalimentadora.
- g) La evaluación, tiene como objetivo fundamental la toma de decisiones para cambiar y/o mejorar el proceso educativo, por ser dinámico, es por ello, que desde la perspectiva socio-cognitiva no solo se evalúan resultados sino las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje al igual que los recursos, la metodología, las relaciones interpersonales entre estudiante-estudiante, estudiante -docente.

Ahora bien, desde el punto de vista metodológico, no es fácil contar la experiencia, una ruta metodológica, que describa el camino que se recorrió para llegar hasta aquí, nos muestra la

importancia de comprender conceptos de paradigmas, enfoques, tipo de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de información; sin embargo, no se requiere ser riguroso en la comprensión del tipo de investigación, sobre la cual se está trabajando, que es la investigación acción. Inicialmente se hizo una revisión del estado del arte de la misma, encontrándose que Gimeno Sacristán (2008), nos presenta el ciclo reflexivo de la investigación acción como una estrategia que implica la toma de decisiones en un proceso que deseamos transformar.

De igual forma, autores como John Elliot, Stenhouse L, Kemmis Stephen y Carr Wilfred, ayudaron a comprender que la investigación acción, no puede entenderse como un proceso de transformación de las practicas individuales de los actores educativos, sino un proceso de cambio social, que se emprende colectivamente, implicando una metodología orientada hacia el cambio educativo, por lo tanto, es un proceso que se construye desde y para la práctica, en aras de su comprensión y transformación.

Como se emprendió el ejercicio de aterrizar la teoría de la investigación acción a la realidad, este ejercicio, demandó la participación de todos los actores educativos para el mejoramiento de su propia práctica; proceso que generó, acciones importantes en la planeación, la acción, la observación, y la reflexión de manera crítica; como elementos fundamentales para un verdadero aprendizaje significativo.

De acuerdo a lo anterior, se podría decir entonces, que, en el proceso de gestión académica, la evaluación en el aula, es la herramienta a transformar desde la investigación acción como metodología que involucra una ruta que inicia con el conocimiento de la problemática, el diseño de un plan de mejoramiento para transformar la problemática, valorar las acciones del plan de mejoramiento para evaluar el impacto de la transformación de mi liderazgo como directivo

docente (coordinador) de la I.E. El Carmen del Municipio de Ciénaga, Departamento del Magdalena.

b. Análisis e interpretación

La construcción colectiva del PGTP, cuyo escenario fue la I.E el Carmen. Fue posible cuando realmente tomamos la decisión de realizar un ejercicio de reflexión investigativa, con la participación activa de los miembros de la comunidad educativa, que tuviera como meta una verdadera transformación pedagógica de la evaluación en el aula, como elemento fundamental de la gestión académica.

Este ejercicio social – pedagógico, generó la movilización de varias acciones donde la participación de gran parte de la comunidad educativa fue notable. Y se fue haciendo evidente en la medida que iban surgiendo las reflexiones tanto individuales como colectivas. Unas de las primeras acciones, fue el estudio de contextualización y caracterización institucional, donde la participación de los padres de familia fue muy importante.

En ese escenario surgió un aprendizaje que pocos conocíamos como fue la verdadera historia del nacimiento de la escuela, la diversidad cultural que hace parte del contexto, las costumbres propias del barrio, como fue su fundación, quienes fueron los primeros habitantes en el sector, ese acervo histórico no reposaba en el P.E.I. De igual manera conocimos en ese escenario reflexivo de donde provienen cada grupo familiar y las mezclas que han surgidos, pero las costumbres, tradiciones y cultura permanecen y los nuevos habitantes de otros sectores del país las asumen como propias. Teniendo en cuenta lo anterior, se conforma el equipo de apoyo institucional que toma como iniciativa una segunda acción.

Realizar una revisión documental del P.E.I. En el apartado (reseña histórica) y efectivamente estábamos muy alejados de la verdadera historia de nuestra institución, pero teníamos la

necesidad de ir más allá, de continuar recabando información que nos permitiera tener los elementos de juicio, para determinar cuáles eran las problemáticas sociales y culturales de la institución. Fue así como el equipo de apoyo institucional de la mano con el liderazgo del directivo docente (coordinador) emprenden la tercera acción.

La organización de los grupos focales de estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia, que actuarían en este proceso de transformación como actores principales del proceso, de las percepciones individuales podríamos obtener una información más confiable alrededor de las necesidades que cada grupo focal tenía, y si la institución a través de lo declarado en el Proyecto Educativo Institucional le estaba dando respuesta a las necesidades detectadas.

Como acción transformadora se tomaron como referencias un instrumento diseñado y convalidado por una experta en currículo. PhD. Diana Chamorro. Una vez revisados por el equipo de apoyo, se procedió a aplicarlos a cada grupo focal, después de un análisis e interpretación de la información se pudo constatar que efectivamente algunos procesos institucionales eran desconocidos por los actores.

Frente a la situación descrita anteriormente, como análisis de cada grupo focal, fue pertinente formular una gran pregunta de investigación que permita a través de acciones, dar respuesta a esas dificultades encontradas, desde la gestión académica, proceso de gestión de aula y al componente de evaluación en el aula.

Para alcanzar este desafío pedagógico institucional, fue necesario la movilización de algunas acciones que permitieran dar respuestas a las necesidades más inmediatas detectadas en el análisis e interpretación de las percepciones de los grupos focales., como fueron:

1. Resignificar el horizonte institucional, con la participación de la comunidad educativa.
2. Socializar e institucionalizar el modelo pedagógico (social -cognitivo).

3. Ajustar el modelo de evaluación desde la perspectiva socio cognitivo.

A partir de estas acciones lideradas por el directivo docente coordinador se genera una movilización institucional, donde las jornadas de encuentro entre pares y las mesas de reflexión fueron más nutridas, se evidencia la participación activa de los padres de familia, estudiantes docentes y administrativos.

Por lo tanto, en esos encuentros de reflexión surgieron unos aprendizajes muy significativos, dando origen a la interrogante ¿La institución debería reajustar su currículo, partiendo de las riquezas culturales y ambientales del sector, ¿podríamos tener los mejores guías turísticos del municipio haciendo uso de los recursos naturales que tenemos alrededor de la escuela?? Mar caribe y la ciénaga grande de santa marta. La riqueza artística, las danzas y bailes autóctonas del Departamento y del municipio nacieron en este barrio, reflexiones como “El único barrio en el municipio de ciénaga que tiene tres (3) microempresas exportadoras de pulpa de pescado y sus derivados es este.

Todas estas iniciativas expuestas por los padres de familia, que en su mayoría eran desconocidas por los actores educativos, nos dan luces para reajustar nuestra estructura curricular. Por parte de los estudiantes, también conocimos muchas cosas que se desconocían como la necesidad de abrir espacios a la preparación académica en lo que realmente el medio les proporcionaba, teniendo en cuenta, que la escuela se encuentra en el punto de influencia de las dos multinacionales exportadoras de carbón (Drummond y Prodeco) y que son aliadas estratégicas de la Institución, y que ellos en su mayoría no tenían acceso por el perfil en que se formaban. Todas estas reflexiones se tomaron como insumo para la construcción del plan de mejoramiento institucional. Sin embargo, las reflexiones de los docentes y directivos iban

enfocadas en función a las categorías de análisis identificadas, por la problemática de los bajos resultados académicos detectados en las pruebas externas.

Frente a este panorama, las reflexiones de la mayoría de los docentes, se basó en la mirada crítica del sistema de evaluación institucional frente a la evaluación en el aula, y como era concebida la evaluación en el aula, por la mayoría de los actores tanto estudiantes como padres de familia, para algunos docentes, la evaluación, es asumida como un acto final del aprendizaje, para otros es el resultado final de la culminación de un proceso, otros manifiestan que, es la justificación numérica de un resultado. Pero este acto de evaluar tiene otras implicaciones que se pueden gestar dentro y fuera del aula,

En la revisión literaria, de los referentes normativos y teóricos a nivel Internacional, Nacional, Local e institucional, existen unas definiciones exactas alrededor de las categorías o constructos de la temática de investigación que le dan un sustento teórico al PGPT. Que estas a su vez, serán analizadas e interpretadas con el resultado de las percepciones emitidas por cada grupo focal, en función a la aplicación de unas técnicas e instrumentos objeto de la investigación, y con la triangulación, se podrá tener unos referentes que darán cuenta de la validez de la propuesta.

10 Planeación del proyecto de reflexión pedagógica

En el proceso de construcción del PGTP, se gestaron unas acciones que en su orden fueron priorizadas, planeadas y ejecutadas con el fin de lograr el desafío que nos habíamos trazado.

Tabla 4 Planeación del proyecto de reflexión pedagógica

Propuesta de mejoramiento	
1) Resignificar el Horizonte Institucional.	
2) Socializar e institucionalizar el modelo pedagógico. (existente)	
3) Ajuste al Sistema de Evaluación Institucional (SIEE) desde una perspectiva socio- cognitiva.	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rediseñar el Horizonte Institucional, con los elementos de juicio que respondan a las necesidades de los estudiantes. 2. Socializar e institucionalizar el modelo pedagógico, y el enfoque curricular. (Que existe, pero la mayoría de los docentes lo desconocen, teniendo en cuenta que la mayoría de la planta son docentes nuevos en la I.E) 3. Implementar estrategias evaluativas formativas desde la perspectiva socio-cognitivo, ajustadas en el Documento SIEE.
Meta	<p>A enero de 2018 se tendrá el resultado de la revisión y lectura completa del contexto, desde los aspectos sociales, culturales, y ambientales.</p> <p>A marzo de 2018 se tendrán los insumos del rediseño y ajuste al horizonte Institucional, que responda a las necesidades de los estudiantes, de igual manera la socialización del modelo pedagógico y el enfoque curricular.</p> <p>Para abril y mayo se proyecta el proceso de ajustes a los planes de áreas y el diseño de las estrategias evaluativas formativas desde la perspectiva socio-cognitivo.</p> <p>Para el segundo semestre académico la mayoría de los estudiantes docentes y padres de familia identifiquen que elementos hacen parte del horizonte institucional, del modelo pedagógico, y de los procesos que se dan en la evaluación formativa desde la perspectiva socio-cognitiva. Y ajustadas en el SIEE.</p> <p>A finales del 2018 y comienzos del 2019 se disminuya la brecha existente entre el currículo declarado y el currículo implementado.</p> <p>Que se refleje en la acción lo planeado, que halla coherencia entre lo planeado, ejecutado y lo evaluado.</p>
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad Institucional. En los procesos organizacionales. • Mejoramiento de las prácticas de aula, reducción de la deserción escolar y de la tasa de reprobación. • Mejoramiento de los desempeños de los estudiantes en los ámbitos académicos, personal y social.

Fuente: elaborado por el autor

Tabla 5 Componentes

Componentes	Indicadores		Actividad	Prioridad	Temporalización	Destinatarios	Responsables
	Enunciado	Tipo					
1. Revisión y lectura del contexto desde las necesidades sociales, culturales y ambientales.	Porcentaje de miembros de la comunidad encuestados y organizados como grupos focales.	Eficacia producto	Encuestas, entrevistas, análisis documental del PEI a los miembros de la comunidad educativa	1	Primer bimestre	Padres de familias, estudiantes, docentes, egresados directivos docentes, administrativos.	Rector, coordinadores, docentes del equipo líder.
					2018		
2. Caracterización Institucional.	Documento de caracterización	Eficacia producto	Organización Análisis y sistematización de la información	1	Primer bimestre del año 2018.	Comunidad educativa	Grupo de gestión líder
3. Cualificación docente, directivos docentes y Administrativos,	Porcentaje de docentes cualificados en modelos pedagógicos aplicables al contexto escolar estudiado	Eficiencia producto	Jornadas pedagógicas	1	Segundo bimestre 2018	Directivos docentes y docentes	Grupo de gestión

Fuente: elaborado por el autor

Tabla 6 Medios de verificación

Medios de verificación	Factores externos		Responsable	Frecuencia de recolección
	Riesgo	Éxito		
Componente 1. Documento	Que la modificación de la planta docente imposibilite la puesta en marcha unos verdaderos procesos de transformación.	Estudio de contexto pertinente y coherente, una misión alcanzable un modelo como referente teórico, desde lo pedagógico, epistemológico,	Rector, coordinador, equipo líder	Semanal y mensual.
Componente 2, Documento	Que la información obtenida en la caracterización institucional, este incompleta o sea muy subjetiva al comprarla con la meta trazada	Caracterización pertinente, coherente, real con un buen sustento bibliográfico, teórico.	Rector, coordinador, equipo líder	mensual
Componente 3.	No asistencia de los docentes a las capacitaciones.	La aplicación de lo orientado en cada una de las categorías trabajadas.	Rector, coordinador, equipo líder	semestral
Listas de asistencia a jornadas pedagógicas	La no comprensión de las características de los principales modelos, pedagógicos enfoques curriculares y las estrategias de evaluación, que no respondan a las necesidades de los estudiantes y que			

Medios de verificación	Factores externos	Responsable	Frecuencia de recolección
	estén despalda del contexto		
Evaluación actividad de cualificación docente	El reflejo de la misión, visión, valores y principios en cada una de las competencias que estas a su vez se conviertan en habilidades y destrezas.		
Componente 4. Instrumento diseñado para evaluar el desarrollo de estrategias de selección, apropiación y aplicación del modelo pedagógico, del enfoque curricular y el horizonte institucional y de las estrategias de evaluación por proceso desde la perspectiva socio cognitivo.	El poco interés de la comunidad educativa por apropiarse y aplicar el modelo pedagógico el horizonte institucional y las estrategias de evaluación.	Que en el aula se refleje lo que se ha planeado, que las competencias que se abordan desde cada área correspondan a dar respuesta a las diferentes categorías que se encuentran intrínsecas en la misión, visión valores y principios institucionales.	Comunidad educativa semestral

Fuente: elaborado por el autor

10.1 Cronograma

Todo el proceso de construcción del PGTP. Tuvo una participación de la comunidad educativa, donde los líderes que conforman el equipo de apoyo bajo la orientación de los directivos hicieron un ejercicio muy valioso, que tuvo como inspiración los parámetros de la metodología de investigación acción, que estos a su vez permiten organizar, planear y ejecutar las actividades en unos tiempos, con metas claras, en fechas acordadas, y unos parámetros de veracidad, ya que toda actividad conlleva a una organización y toda organización a una inversión.

En lo cual, teníamos que identificar que actores en el proceso educativos eran a los que les correspondían realizar los aportes para que estas acciones se concretizaran.

Veremos a continuación como logramos presupuestar en un cronograma real, medible, alcanzable, las actividades que dieran cuenta de alcanzar el objetivo pedagógico de transformación que habíamos definido.

Tabla 7 Cronograma

Actividad	Responsable	Mes												Fuente de financiación			Costo
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Institución	municipio	otra	
1. Diseño de encuesta y entrevistas	Rector Coordinador Docentes Equipo de apoyo.	X												X			\$ 100.000
2. Aplicación de encuestas y entrevistas	Docentes, estudiantes, padres de familia y administrativos.		X											X			\$ 100.000
3. Tabulación y análisis de información	Rector, coordinador, estudiantes y padres de familia			X										X			\$ 300.000
4. Sistematización de la información.	Equipo líder			X	X	X								X			\$ 10.000.000
5. Jornadas de reflexión pedagógicas	Equipo líder						X	X	X	X	X	X		X			\$ 500.000

Actividad	Responsable	Mes										Fuente de financiación		Costo		
6. Aplicación de instrumento de validación de reconocimiento de los modelos pedagógicos y, del enfoque curricular	Equipo líder	X	X													\$ 100.000
7. Jornada de reflexión pedagógica. Como eje Diseño de estrategias de apropiación y aplicación del modelo pedagógico y enfoque curricular al igual que el horizonte institucional.	Equipo líder			X	X								X			\$ 400.000
8. Aplicación de instrumentos de acompañamiento y evaluación de las estrategias escogidas.	Rector, coordinador, equipo líder				X	X	X	X	X	X						\$ 300.000

Actividad	Responsable	Mes												Fuente de financiación		Costo			
9. Aplicación de instrumento de validación de apropiación y aplicación del modelo pedagógico adoptado. El enfoque y del horizonte institucional.	Rector, coordinador, equipo líder																		\$ 200.000

Fuente: elaborado por el autor

11 Resultados y análisis

11.1 Conocimiento

De acuerdo al análisis e interpretación de los resultados expuesto, por cada uno de las fuentes a través de las diferentes técnicas de investigación, aplicadas a cada grupo focal, a través de los instrumentos implementados manifestando, cuáles eran las percepciones que tenían cada uno, teniendo en cuenta las categorías en función a lo que se quería lograr. Para esto utilizamos la triangulación de la información de los actores (grupos focales), autores consultados y la opinión del investigador. Logrando identificar en el grupo focal, la inconformidad de estudiantes frente a la forma como eran evaluados, teniendo en cuenta que la institución no tenía organizado un sistema de evaluación que les permitiera unificar criterios a los profesores, cada uno evalúa como mejor le parezca, con relación a la definición que tienen frente a la categoría evaluación, manifestaron que, es el mecanismo que permite emitir una nota o calificación, que informa quien sabe o no el contenido.

De igual manera, en las observaciones de campo, logramos confirmar lo dicho por los estudiantes, en el aula no se evidencio la organización ni la definición de unas estrategias, que permitieran evaluar los procesos, solo se evidencio al final de la clase una evaluación del resultado de una clase monótona, comparando esta información con lo expresado por la mayoría de los actores del grupo focal, padres de familia en las entrevistas podemos deducir que no existen unos criterios claros frente a la evaluación, existiendo un distanciamiento y una brecha entre lo que se orienta frente a los resultados esperados. Siguiendo en el recorrido interpretativo, logramos analizar las percepciones que tienen los docentes frente a esta categoría, siendo notorio la diferenciación de las definiciones, se notaba la incoherencia en la definición, solo un grupo de docentes de la básica primaria se acercaba a la definición, de acuerdo a los postulados teóricos.

La mayoría de los profesores de la básica primaria, si tienen conocimiento de los elementos o técnicas de la evaluación formativa en el aula, en la planeación y ejecución de lo planeado. Otro factor que fue evidente en las reflexiones fue la poca apropiación del modelo pedagógico existente, y los elementos del horizonte institucional. Principalmente por los docentes de la básica secundaria y la media. Lo cual, despierta muchas inquietudes frente a la definición de acciones que contribuyan a fortalecer esos procesos, al interior de la institución, que deben dar respuesta a las exigencias del M.E.N.

Unos de los autores que sustentan nuestra investigación de transformación pedagógica y que argumentan estas categorías es Santos Guerra M. (1998), el cual establece, que su naturaleza consiste “en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos” (p. 18). Donde la evaluación, está orientada al producto o resultado, por lo que se requiere la interacción del docente, estudiante y padre de familia. Para que la construcción de los procesos de transformación pedagógica, sea colectiva y participativa. De acuerdo a lo dicho anteriormente, fue necesario diseñar unas acciones que permitan unificar los criterios e institucionalizar los procesos para que existiera una verdadera apropiación de parte de todos los actores.

En este sentido la organización y definición de esta categoría argumentada con un sustento teórico será la base para modificar la cultura evaluativa y mejorar en las percepciones de la misma. Teniendo en cuenta que la evaluación, es el vehículo que permite facilitar las relaciones interpersonales entre docentes estudiantes, estimulando la participación consiente, responsable, sobre los criterios evaluativos y su finalidad en la formación, permitir la continuidad del proceso, no medir resultados si no estimular las habilidades sociales y corporativas.

En tal sentido, para el investigador, se debe tener definido unos criterios claros sobre evaluación, evaluación en el aula, y evaluación formativa, con una mirada social, que permite que haya participación e interacción de todos los actores desde el horizonte institucional, y esto se evidencia con la definición de unos planes de áreas, planes de clase, estrategias de enseñanza y de evaluación, bajo los criterios de lo declarado en el P.E.I y lo ejecutado en el aula.

11.2 Diseño

De acuerdo al análisis e interpretación de la información captada con los referentes de los grupos focales y aplicando varias técnicas y diferentes instrumentos con relación a las categorías de evaluación, evaluación en el aula y evaluación formativa en la fase del momento de diseño se pudo interpretar lo siguiente:

De parte del grupo focal, “estudiante,” expresaron que hay debilidad en las líneas de comunicación entre los actores del proceso pedagógico, manifestando que pocas veces son informados sobre la forma como van a ser evaluados, que cada maestro en su área utiliza diferentes formas para evaluar, no se evidencia una organización en la planeación de la actividades, la mayor parte del proceso pedagógico se improvisa, convirtiéndose en una debilidad, que se ve reflejada en los bajos resultados de las pruebas externas.

De igual manera, la percepción que tienen los padres de familia frente al divorcio que existe entre ellos y la escuela, se convierte en una debilidad, reflejándose en el poco acompañamiento que recibimos por parte de ellos, sin embargo, hay unas fortalezas detectadas en los tres grupos focales, siendo una de ellas, el inconformismo por lo que sucede en el aula, proponiendo mecanismos de solución al problema detectado, es importante, oportuno y relevante tomar como punto de partida el deseo que tienen los actores para mejorar, implementando instrumentos que nos permitan establecer una líneas de comunicación fuerte entre actores, para diseñar un plan de

acción donde participemos todos los actores educativos apuntándole a acciones muy concreta que fortalezcan el sistema evaluativo dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta los criterios o lineamientos establecidos por el M.E.N.

En ese orden de ideas, apostarle a la resignificación del Horizonte Institucional, a socializar e institucionalizar el modelo pedagógico existente, ajustar el sistema de evaluación institucional de estudiantes SIEE.

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente se Propone el diseño de un modelo de plan de trabajo contextualizado coherente a la luz de lo que exige el Ministerio de Educación Nacional, revisar los resultados históricos de las pruebas externas, realizar las reflexiones pedagógicas, que contribuyan al fortalecimiento de la capacidad crítica de los actores. Asimismo, el acompañamiento en el aula por parte del tutor del PTA, como un instrumento que permita unificar criterios en la planeación de las clases, Todas las acciones que ponemos a consideración deben quedar estipuladas en una ruta metodológica que, de cuenta de los avances, o dificultades que se presenten.

Es de suma importancia la revisión teórica de los autores que están sustentando esta teoría, la revisión documental de las políticas educativas expresadas en el PND, Y que éstas queden alineadas con lo que estamos declarando en el documento P.E.I. Para que exista la coherencia en lo que planeamos con lo que evaluamos (Gimeno, 2008, p. 372). Por ello, la evaluación, no debe ser un proceso aislado sino un proceso de construcción y reconstrucción permanente de una acción intencionada cuya meta es inducir y llevar hacia el aprendizaje y esencialmente hacia la formación

Este análisis ha permitido reconocer que tan cerca están los actores educativos frente a lo establecido en las diferentes teorías, de la cual, son objeto de investigación, es importante

recordar que en todo proceso de investigación los puntos de vistas de los actores, son muy importantes, es desde esa perspectiva donde iniciamos un proceso de implementación de acciones tendientes a mejorar y a transformar nuestra práctica pedagógica desde el aula, desde una organización, planeación, ejecución y evaluación de los procesos.

11.3 Aplicación

En esta parte del proceso, se evidencia la implementación de las acciones que dan curso al proceso de transformación pedagógica, las acciones a que previamente se había organizado producto de la percepción de los actores, dio cuenta de los avances significativos que existen alrededor de cada categoría, fue de suma importancia, la vinculación de todos los actores a este proceso, se pudo evidenciar que a través de una planeación coherente, concertada se pueden promover o movilizar otras acciones que le den fuerza a las anteriores en pro de una concertación y avances significativos que sean medibles, y observables.

La planeación de las actividades, permite tener claridad sobre las estrategias y las técnicas evaluativas que va a implementar el docente en el aula, este procedimiento debe ser coherente en lo que se declara con relación a lo que se ejecuta, es de suma importancia lo que plantean los actores del grupo focal padres de familia, cuando manifiestan sentirse parte de la escuela, teniendo en cuenta lo que plantea. Grundy (1991), quien defiende que la evaluación debe ir más allá de lo instrumental y avanzar su sentido más elevado (p. 101). En este sentido la idea es “poner la evaluación al servicio de la mejora” (Santos Guerra, 1995, p.161).

Por otra parte, Allal (2014), hace énfasis en este tipo particular de evaluación en concordancia con lo propuesto por Scriven (1967), refiriéndose a la evaluación formativa en el aula como la puesta en marcha de todas las estrategias y acciones utilizadas por el docente para

adaptar los procesos didácticos a las necesidades de aprendizaje y progreso que se observan en los estudiantes.

Es importante recordar, que las percepciones que tienen los docentes frente a lo expresado por los autores guardan una estrecha relación teniendo en cuenta que la evaluación formativa en el aula, permite desarrollar estrategias y acciones encaminadas a la transformación de los procesos.

Podemos concluir afirmando que todo proceso de construcción de conocimiento debe ir de la mano con acciones y reflexiones encaminadas a la transformación donde todos los actores educativos participen activamente.

11.4 Criterios para la evaluación

El Ministerio de Educación Nacional, desde el año 2009, en el Decreto 1290, resaltó la importancia de la evaluación como un proceso esencial para avanzar en la calidad educativa, siempre que produzca información pertinente que lleve a tomar decisiones basadas en evidencias, y a entender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1290, 2009). En este sentido, está propuesta del PGTP, gira en torno a la evaluación, realizando un recorrido por la categoría de evaluación, observamos un comportamiento positivo frente a las diferentes acciones que se movilizaron durante la aplicación de diversos instrumentos y técnicas de investigación, que nos permitieran conocer cuáles eran las percepciones que tenían los actores frente a cada categoría, que conforma nuestro título de investigación, se es claro en afirmar que la aplicación de unas estrategias, claras, coherentes con el contexto y la planeación de las actividades, en formatos unificados de los planes de trabajo, y el establecer líneas fuertes de comunicación con los estudiantes, padres de familia, pares académicos, fue el éxito para la validación de esta iniciativa.

Cabe indicar que la revisión teórica, jugo un papel importante en la definición de las acciones que se pretendían transformar, desde esta perspectiva encontramos a Francisco Cajiao (2008), estableciendo que, Evaluar, es asignar valor a algo, lo cual implica acciones como descubrir el valor de cada estudiante, identificar su talento, para encontrar la mejor forma de enseñarles, en este apartado cobra vigencia lo expresado por los padres de familia y los docentes cuando afirman que el dialogo con los estudiantes mejoró el rendimiento académico, cada estudiante tiene diferentes formas de aprender y diferentes ritmos de aprendizajes desde ese punto, se hace necesario el diseño e implementación de diferentes estrategias de enseñanza y de evaluación.

En este orden de ideas, para Gimeno (2008), la evaluación no debe ser un proceso aislado sino un proceso de construcción y reconstrucción permanente de una acción intencionada, cuya meta, es inducir y llevar hacia el aprendizaje y esencialmente hacia la formación (p. 372). Según Allal (2014) *“la evaluación formativa cumple una función reguladora del proceso de enseñanza – aprendizaje y que permite o posibilita que tanto los recursos como las estrategias utilizadas en el aula respondan a las necesidades y características de los estudiantes”* (pp. 4-22).

De acuerdo a este marco lógico, podríamos decir que la implementación de las diferentes acciones condujo a la comunidad educativa una apropiación de las herramientas necesarias para una validación y triangulación de la información.

11.5 Reflexión sobre la práctica realizada

La experiencia a nivel personal ha sido de mucho aprendizaje, he logrado mejorar en aspectos de liderazgo, toma de decisiones, concertación con el colectivo, cambio de aptitud, en lo personal y en lo laboral, logrando romper paradigmas mentales frente al hacer pedagógico,

logrando desaprender lo mal aprendido que tenía y adquirir un nuevo conocimiento con un fundamento teórico.

A través de la implementación del PGTP, se promueven un conjunto de acciones en la cual todos los actores de la comunidad en forma colectiva participan, se comunican, conformando redes de apoyo, que permiten mejorar las relaciones entre pares, donde el elemento número uno, es el respeto mutuo, la forma cooperativa, el respeto en la diversidad cultural, religiosa y el poder movilizar la participación activa de los padres de familia, escucharlos, teniendo en cuenta sus opiniones ha sido de gran ayuda para mejorar las líneas de comunicación.

De igual manera, se logró avanzar en la estrategia de participación efectiva de los miembros de la comunidad en las mesas de reflexión pedagógicas, iniciándose el proceso con una participación muy limitada pero en la medida que avanzábamos las asistencias y participación fue incrementándose, iniciamos con un grupos de 12 doce personas y logramos vincular en forma directa a 35 y en forma indirecta 200, siendo un logro significativo en el proceso de transformación, hoy se destaca la apropiación de los estudiantes de los procesos principalmente los que tienen que ver con la cultura, institucional, la convivencia escolar y la cultura evaluativa,

La construcción colectiva de los procesos ha permitido la apropiación de los mismos hasta el punto de institucionalizarlos, creando una verdadera identidad institucional, donde los actores que ayer eran excluidos hoy se sienten incluidos, escuchados y respetados por los demás miembros de la comunidad educativa.

Al igual que hubo aciertos, aprendizajes, participación colectiva, se dieron también desaciertos en algunas acciones, que en un momento determinado colocaron el proceso en riesgo, podríamos mencionarlas a manera de reflexión y aprendizaje. En el momento de rediseñar algunas acciones producto del análisis de las percepciones de los actores, la dirección de la

institución dispuso modificar e imponer algunas acciones que no se encontraban contempladas en el plan de acción, generando un malestar entre el equipo líder y por su puesto en los actores de la comunidad educativa.

Se hizo necesario, la intervención del acompañante, a través de un sustento teórico, y de reflexiones pedagógicas, se logró superar ese impase pudiendo continuar la construcción del proceso, lo más importante fue que el docente directivo rector, lidero de la mano con el directivo docente coordinador los avances y la verificación de los resultados del proceso.

12 Conclusiones

Con el resultado de la investigación, surgen nuevas incógnitas para proseguir en la importancia de la evaluación en el aula desde la perspectiva socio- cognitiva de los estudiantes del grado cuarto de básica primaria, en el área de lenguaje, de la I.E EL CARMEN del Municipio Certificado de Ciénaga a través de la aplicación de unas técnicas e instrumentos, desde una metodología de la investigación acción, se puede transformar procesos pedagógicos que contribuyen en la organización, avances y reconocimientos de la cultura e historia de la escuela, en otras áreas donde los protagonistas son los mismos actores que hacen parte de la comunidad.

Por lo tanto, fundamentándose en los resultados de la investigación, se concluye que, en la mayoría de los establecimientos educativos del ente territorial, la participación de los actores, es casi nula, pocas veces, son llamados para participar en la toma de decisiones, para conocer cuáles son sus percepciones con relación a las necesidades educativas y formativas que ellos tienen.

Para algunos actores que hacen parte de la comunidad, los temas tratados en cada acción de transformación no eran relevante, se mantenían en una actitud de indiferencia, a sabiendas que los referentes teóricos emanados por autores reconocidos y directrices de M.E.N, manifiestan lo contrario, es un comportamiento de resignación de tradicionalismo frente a lo que se estaba planteando. Pero la gran mayoría de los actores a medida que se fue avanzando en el proceso, sus aptitudes de participación fueron más frecuentes, convirtiéndose en una fortaleza del proceso.

Cabe destacar, que, durante el desarrollo y construcción del PGTP, Hubo una gran disposición de parte de un grupo de docentes, estudiantes y padres de familia, y los directivos, principalmente los de la básica primaria, que hacen parte del programa todos a aprender del M.E.N. Y que han venido desarrollando algunas acciones de mejoramiento académico, pero con la poca participación de los padres de familia.

Sin embargo, los resultados en las evaluaciones externas en la mayoría de los estudiantes, por niveles son bajo, se nota el esfuerzo que realizan los directivos y los docentes en superar esas debilidades, pero sin el apoyo de los padres de familia el proceso se da incompleto.

Con el reconocimiento del horizonte institucional, el rediseño del modelo pedagógico, los ajustes al sistema de evaluación institucional, la construcción de planes de trabajos y de clase por periodos y conjuntos de grados, teniendo como prioridad las estrategias de enseñanza de aprendizajes y de evaluación, con la participación de los padres de familia focalizados en los grupos de apoyo, se empiezan a notar los avances en el proceso organizacional y transformacional.

13 Recomendaciones

A continuación, se enuncian algunos criterios como recomendaciones:

Continuar reforzando los procesos investigativos de la escuela, donde la prioridad sea el trabajo cooperativo, y la participación activa de todos los actores que hacen parte del proceso de transformación, utilizando todas las técnicas e instrumentos, que sean necesarios para recolectar todas las percepciones y triangular las conclusiones.

Continuar conformando redes de apoyo con los docentes y padres de familia, para mantener las líneas de comunicación abiertas para la construcción, y aplicación de los instrumentos que permitan tener claro cuáles, son las percepciones de los actores, y trabajar en función de las mismas.

Publicar en lugares visibles, los avances, aciertos y aprendizajes adquiridos a través de la práctica e implementación de las acciones de transformación.

Generar espacios de reflexión pedagógicas, con los aliados estratégicos para visualizar los posibles beneficios que tienen los estudiantes y padres de familia que hacen parte de las zonas de influencias, y en que contribuyen a su formación pedagógica.

Continuar con las fases de acompañamiento en el aula, revisión y ajustes a la planeación, revisión de los resultados evaluativos externos e internos.

14 Bibliografía

- Allal, L. (29 de abril de 2014). *Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación*. Obtenido de Taylor y Francis : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1980.10821803>
- Black, P., & William, D. (1998). Evaluación y aprendizaje en el aula. *Evaluación en educación: principios, política y práctica. Phi Delta Kappan*, 5(1), 7-74.
- Cajiao, F. (2008). Evaluar, es asignar valor a algo. *Revista Magisterio*, 6(35), 4-88.
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá : Magisterio.
- Colombia, C. d. (1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá : D.O. No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1290. (2009). *Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Bogotá .
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1860. (1994). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá : D.O. No 41.473, del 5 de agosto de 1994.
- Covaleda, J. (2015). *Discursos contemporáneos en América Latina: El discurso de la evaluación: por competencias o formativa ¿cuál predomina?* Bogotá : Universidad Nacional de Colombia .
- Fayol, H. (2016). *Administración general e industria*. Ravenio Books.

- Flórez, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Revista Acción Pedagógica*, 9(1-2).
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación* . Madrid: Ediciones Morata .
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana Educación Media y Superior*, 15(1), 85-96.
- Grundy. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata .
- Jorba, & Casellas. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes* . Barcelona : Editorial Síntesis .
- Jorba, & Sanmartí. (1993). *La función pedagógica de la evaluación*. Obtenido de https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/Jorba_Jaume_y_S._Neus.pdf
- Lewin, K. (1973). *Action research and minority problems*. London: Souvenir Press.
- Ministerio de Educación de Guatemala . (2008). *Curriculum Nacional Base - Nivel Inicial* . Obtenido de https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/432/1.%20CNB_%20Nivel%20%20Inicial_.pdf
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Editorial Narcea.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves. Evaluar para aprender* . España: Editorial Grao .
- Santos, M. (. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Editorial Narcea .
- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España: Ediciones Aljibe.
- Santos, M. (1995). *Poner la evaluación al servicio de la mejora*. Madrid : Editorial Narcea .

- Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Editorial Magisterio de la Plata.
- Shaperd, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México: Greenwood Publishing.
- Smitter, Y. (2006). La evaluación de los aprendizajes en una institución. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 153-165.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Tyler, R. (1950). *Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos*. Ohio: Universidad del Estado de Ohio.
- UNESCO. (9 de octubre de 1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Obtenido de UNESCO:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (1999). *La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós.

15 Anexos colección de evidencias

Dentro de los anexos del trabajo incluyo:

- Documento de caracterización institucional.
- Actas de encuentro con el acompañante.
- Actas de cada etapa del proceso de cuerdo a la ruta metodológica.
- Encuestas aplicadas a los grupos focales, en cada etapa.
- Documentos de apoyo en el aula.
- Observaciones de campo.
- Evidencias fotográficas de cada momento de la investigación.
- Videos de encuentros.
- Planes de trabajos.
- Planes de clases.

Evidencias de lo aplicado parcial o total de la propuesta.

- Dentro del proceso de construcción del PGPT Se dieron algunas movilizaciones que implicaron la participación de actores externos de la institución como fueron los miembros de la secretaria de educación, los representantes de los aliados estratégicos, tutora del PTA.
- Evidencias fotográficas.
- Audios.
- Actas de encuentros.