

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS CON PROPÓSITOS
DE FUNCIÓN FORMATIVA MEJORANDO LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS EN EL
AULA**

**YOHANA ALEXANDRA RUIZ MARÍN
EDILSON ORLANDO RUIZ MARÍN
ANA ROCÍO GAMBA JIMÉNEZ
CÉSAR AUGUSTO CASTILLO RODRÍGUEZ
JULIO GONZÁLEZ LANCHEROS**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
2017**

**REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS CON PROPÓSITOS
DE FUNCIÓN FORMATIVA MEJORANDO LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS EN EL
AULA**

**YOHANA ALEXANDRA RUIZ MARÍN
EDILSON ORLANDO RUIZ MARÍN
ANA ROCÍO GAMBA JIMÉNEZ
CÉSAR AUGUSTO CASTILLO RODRÍGUEZ
JULIO GONZÁLEZ LANCHEROS**

JOSÉ OMAR CASTAÑO LEÓN
Asesor

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
2017**

AGRADECIMIENTOS

Al Ministerio de Educación Nacional, en su programa de Becas para la Excelencia docente, por brindarnos la oportunidad de fortalecer nuestro quehacer diario, hacia la búsqueda de verdaderos procesos de calidad educativa.

A la Universidad de la Sabana, por su acogida, y por facilitarnos la comodidad y belleza de sus espacios, para el desarrollo de mejores ambientes de aprendizaje encaminados a la superación personal y profesional.

A nuestro asesor de investigación José Omar Castaño León, por su oportuna intervención para cumplir con los requerimientos exigidos en cada una de las etapas, y por sus conocimientos, consejos y paciencia.

A los maestros, aquellos que marcaron cada etapa de nuestro camino de formación pedagógica, quienes nos ayudaron a impulsar el desarrollo de la vida profesional y, aún más de la personal.

A cada uno de los docentes de los énfasis en Ciencias y Matemáticas, quienes oportunamente orientaron el proceso y nos permitieron el privilegio de recibir sus consejos y apoyo permanente.

A nuestras familias por la paciencia, comprensión y apoyo desde el inicio de la Maestría en Pedagogía, hasta su fin, hecho significativo y fundamental para el logro del objetivo propuesto.

DEDICATORIA

Al Padre Celestial, por darme la oportunidad de vivir, por acompañar cada uno de mis pasos y permitirme culminar esta importante etapa de mi vida.

A María Santísima, por su poderosa intercesión.

A César Augusto, mi esposo y compañero de tesis, por su apoyo, esfuerzo, comprensión y amor constantes, y por creer en mis capacidades.

A mis hijos, Sara María y Juan Mateo, por ser mi fuente de motivación y alegría para continuar en la búsqueda de la superación y concluir con éxito esta meta.

Yohana Alexandra Ruiz Marín

A Dios por sus infinitas bendiciones. A mis padres, quienes me lo han dado todo y más; su compañía y apoyo constantes han sido el pilar para el logro de este sueño tan anhelado.

Edilson Orlando Ruiz Marín

Dedico esta tesis primeramente a Dios por permitirme terminar con éxito dicho proceso, luego a mi esposo Jefer Hernando Medina y a mi hijo Erick Santiago Medina, quienes fueron mi mayor motivación para alcanzar este logro, gracias porque en todo momento estuvieron apoyándome y en momentos de dificultad sus palabras y acciones me fortalecieron, permitiendo así cumplir con este gran sueño.

Ana Rocío Gamba Jiménez

Al Padre Dios por sus infinitas bendiciones, porque sin su poder no habría podido progresar. A mi esposa Yohana Alexandra, compañera de investigación, con quien he compartido grandes aprendizajes y quien me brinda día a día un amor y apoyo incondicional.

A mis hijos, Juan Mateo y Sara María, quienes han sido mi fortaleza y por ellos siento inmensos anhelos de vivir y seguir superándome.

César Augusto Castillo Rodríguez

A Dios, por permitirme llegar hasta este punto y darme salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A mis padres, que desde el cielo guían y fortalecen mi actuar.

A Adriana por ser mi pareja, compañera y amiga; a mi hija Adriana Valentina quien ha traído felicidad, paz y tranquilidad a mi vida.

Julio González Lancheros

Contenido

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
1.1. Descripción del problema.	6
1.1.1. Evaluación en la IE.	6
1.1.2. Sistema Institucional de Evaluación.	7
1.1.3. Modelo educativo.	7
1.1.4. Evaluación en Bachillerato y Primaria.	8
1.1.5. Informes académicos.	11
1.1.6. Concepciones de los docentes sobre evaluación.	12
1.1.7. Concepciones de los estudiantes sobre evaluación.	13
1.1.8. Concepciones de evaluación del grupo investigador.	15
1.1.9. Siempre día E.	20
1.1.10. Índice sintético de Calidad. (ISCE)	22
1.1.11. Influencia de la evaluación menos auténtica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	24
1.2. Formulación del problema	26
1.3. Hipótesis de trabajo	26

1.4.	Objetivos	26
1.4.1.	Objetivo general	26
1.4.2.	Objetivos específicos.	26
1.5.	Justificación	27
2.	REFERENTES TEÓRICOS	28
2.1.	Estado del arte: antecedentes investigativos	28
2.1.1.	Antecedentes investigaciones internacionales.	28
2.1.3.	Antecedentes investigaciones locales.	34
2.2.	Referentes teóricos	41
2.2.1.	Referentes teórico-epistemológicos de la evaluación.	41
2.2.2.	La evaluación como tecnología.	41
2.2.3.	La evaluación como práctica cultural.	43
2.2.4.	La evaluación como práctica socio-política.	44
2.2.5.	Evaluación formativa.	48
2.2.6.	Evaluación Auténtica.	49
2.2.7.	El pensamiento dentro de la práctica evaluativa.	50
2.2.8.	La evaluación como herramienta de pensamiento.	53
2.2.9.	La retroalimentación.	54
2.2.10.	Evolución histórica de la concepción de evaluación en Colombia.	56
2.2.11.	La evaluación en el aula según el Decreto 1290 del MEN, 2009.	60
2.2.12.	Definiciones de Evaluación.	61

2.2.13.	Orientación de la concepción de evaluación en el ámbito pedagógico.	62
2.2.14.	Las prácticas de evaluación en el proceso pedagógico de enseñanza.	62
2.2.15.	Objetivos o funciones de la evaluación.	64
2.2.16.	Tipos de evaluación.	65
2.2.17.	Instrumentos de medición.	67
2.2.18.	La evaluación vista desde la educación tradicional y desde el constructivismo.	68
2.2.19.	Relación entre calificación, evaluación y valoración.	69
3.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	70
3.1.	Enfoque	70
3.2.	Alcance	70
3.3.	Diseño.	71
3.4.	Contextualización de la Investigación	72
3.4.1.	Contexto a nivel local.	72
3.4.2.	Contexto a nivel institucional.	74
3.5.	Población.	74
3.6.	Categorías de análisis para la recolección de información.	75
3.7.	Instrumentos para la recolección de información.	77
3.8.	Validación de los instrumentos.	79
3.9.	Plan de acción.	80

3.9.1.	Acciones realizadas por el grupo investigador. Contrastar las concepciones de evaluación que presentan los docentes investigadores.	82
3.9.2.	Identificar el rol de la evaluación en las prácticas de los docentes investigadores.	82
3.9.3.	Identificar los diferentes procedimientos que conllevan a la evaluación de los estudiantes en el aula de clase.	82
3.9.4.	Diseñar estrategias formativas que permitan plantear una nueva evaluación en el aula de clase.	83
3.9.5.	Adelantar procesos de retroalimentación.	84
4.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	85
4.1.	Momento 1. Resultados preliminares de las concepciones de evaluación en los docentes investigadores.	85
4.2.	Momento 2. Resultados de la recolección de la información por parte de los docentes investigadores.	88
4.3.	Momento 3. Reflexiones de acuerdo con los resultados de la investigación.	90
4.4.	Análisis de los resultados.	92
4.4.1.	Resultados de las concepciones acerca de evaluación, registros de diarios de campo y planeaciones de clase.	92
4.4.2.	Resultados rol de la evaluación en las prácticas de los docentes investigadores.	94
4.4.3.	Resultados de los diferentes procedimientos que conllevan a la evaluación de los estudiantes en el aula de clase.	96
4.4.4.	Resultados del diseño de las estrategias de evaluación formativa.	98

4.4.5.	Resultados de la concepción de evaluación de acuerdo con las prácticas evaluativas en los maestros investigadores.	100
4.4.6.	Resultados de la propuesta. Evaluación como función formativa.	103
4.4.7.	Resultados de la propuesta. La retroalimentación.	106
4.4.8.	Resultados de cambio en las prácticas evaluativas en los docentes investigadores	109
4.5.	Conclusiones.	113
4.6.	Recomendaciones.	116
4.7.	Preguntas que emergen a partir de la investigación.	118
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
6.	ANEXOS	128
6.1.	Anexo 1. Planilla de evaluación de las secciones de Bachillerato y Primaria.	128
6.2.	Anexo 2. Boletín de calificaciones de las secciones de Bachillerato y Primaria.	130
6.3.	Anexo 3. Encuestas realizadas a los docentes no participantes.	132
6.4.	Anexo 4. Entrevistas realizadas a los estudiantes.	135
6.5.	Anexo 5. Grupo focal realizado con los docentes investigadores.	140
6.6.	Anexo 6. Matriz de análisis de la información.	148
6.7.	Anexo 7. Diarios de campo.	150
6.8.	Anexo 8. Planeaciones de clase del antes, durante y después de la etapa de formación.	167

6.9.	Anexo 9. Matrices sobre las concepciones de evaluación en los docentes investigadores.	174
6.10.	Anexo 10. Matrices de identificación de los procedimientos que conllevan a la evaluación de los estudiantes por parte de los docentes investigadores.	195
6.11.	Anexo 11. Matrices de implementación de la evaluación formativa en los docentes investigadores.	201
6.12.	Anexo 12. Matrices de implementación de la retroalimentación de procesos en la evaluación formativa.	207
6.13.	Anexo 13. Matrices de resultados de la investigación.	210

Listado de Tablas

Tabla 1. Reporte histórico de las Pruebas Saber Lenguaje para Grado 3°	18
Tabla 2. Reporte histórico de las Pruebas Saber Matemáticas para Grado 3°	18
Tabla 3 Reporte histórico de las Pruebas Saber Lenguaje para Grado 5°	18
Tabla 4. Reporte histórico de las Pruebas Saber Matemáticas para Grado 5°	19
Tabla 5. Reporte histórico de las Pruebas Saber Ciencias Naturales para Grado 5°	19
Tabla 6. Reporte histórico de las Pruebas Saber Lenguaje para Grado 9°	19
Tabla 7. Reporte histórico de las Pruebas Saber Matemáticas para Grado 9°	19
Tabla 8. Reporte histórico de las Pruebas Saber Ciencias Naturales para Grado 9°	20

Tabla 9. Informe por colegio pruebas saber 3, 5, 9. Siempre día e. Competencia en Lenguaje. Año 2015.	20
Tabla 10. Informe por colegio pruebas saber 3, 5, 9. Siempre día e. Competencia en Matemáticas. Año 2015.	21
Tabla 11. Informe por colegio pruebas saber 3, 5, 9. Siempre día e. Competencia en Lenguaje. Año 2016.	21
Tabla 12. Informe por colegio pruebas saber 3, 5, 9. Siempre día e. Competencia en Matemáticas. Año 2016.	21
Tabla 13. Reporte de la Excelencia. Resumen del índice sintético de calidad ICSE desde el 2015 y la meta de mejoramiento para el año 2018 en Básica Primaria.	23
Tabla 14. Reporte de la Excelencia. Resumen del índice sintético de calidad ICSE desde el 2015 y la meta de mejoramiento para el año 2018 en Básica Secundaria.	23
Tabla 15. Reporte de la Excelencia. Resumen del índice sintético de calidad ICSE desde el 2015 y la meta de mejoramiento para el año 2018 en Educación Media.	23

Listado de Figuras

Figura 1. Boletín general Censo 2005, Villapinzón – Cundinamarca. Fuente: DANE, 2010. 73

Figura 2. Diagrama del plan de acción a seguir por los investigadores. Fuente: Elaboración propia, 2017. 80

Resumen

La evaluación es una acción pedagógica implícita en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Las prácticas evaluativas dan cuenta de la calidad de la enseñanza hacia un aprendizaje significativo en los estudiantes. Esta investigación reúne las concepciones que tienen los maestros investigadores sobre la evaluación, sus formas y estilos para desarrollarla, como también desde la teoría, todos los elementos y características de este proceso para una aplicación efectiva en la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula. A partir de esto, desde la práctica misma de la evaluación y sus transformaciones, se presenta una propuesta para desarrollar una forma de evaluación que permita valorar en detalle todos los desempeños de los estudiantes y que a largo plazo redundará en mejores resultados en las pruebas externas.

Este trabajo se articula en una investigación acción, con enfoque cualitativo-interpretativo, ya que busca identificar y reconstruir las competencias evaluativas de los investigadores, que a su vez son participantes, con el fin de interpretar y profundizar en el desarrollo de sus experiencias y prácticas evaluativas, partiendo de su percepción subjetiva hasta llegar a una realidad objetiva que contribuya al mejoramiento del proceso evaluativo en el aula.

Con este trabajo se pretende llegar a una evaluación formativa en el aula, con el propósito que las prácticas particulares de los investigadores se hagan extensivas a los demás docentes de la institución; dicha evaluación caracterizada por las etapas inicial o diagnóstica, procesual o durante la marcha, autoevaluativa, coevaluativa y final o sumativa. Además este proceso será complementado a través del fortalecimiento de retroalimentación, tanto de forma como de contenido.

Palabras claves:

Concepciones, evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, desempeño, estrategia, retroalimentación, enseñanza, aprendizaje, pensamiento.

Abstract

The evaluation is an implicit pedagogical action between learning and teaching. The evaluative practices show the teaching quality towards student's significant learning. This investigation has the investigative teachers' conceptions about the evaluation, its forms; develop styles, likewise from the theory. All these elements and characteristics are used for an effective teaching and learning process in the classroom. In this point, from the evaluation and transformations, it presents a purpose for developing a new form of evaluation which let evaluate all the students' performances and it could assure better results in the external text.

This work is united to an action investigation with a qualities approach; due to it looks for identifying and reconstructing the evaluative teachers, that at the same time are participants with the purpose of interpreting and studying their experiences and evaluative practices, starting from their subjective perceptions until the objective perceptions contribute with the evaluative process in the classroom.

This investigation tries to arrive to a formative evaluation in the classroom, taking into account the initial or diagnostic, processual or during the march, auto evaluative , co evaluative and final or summative steps; moreover, this process will be completed across feedback, strengthen as form as content.

Key words:

Concepcion, formative evaluation, selfessment, coevaluation, performance, strategy, feedback, education, learning, thought.

Introducción

Este documento presenta los resultados del proceso de investigación realizado en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, el cual parte del quehacer del maestro, considerado como profesional experto en pedagogía y didáctica, responsable de: “crear los ambientes, las estrategias y métodos eficientes para que los estudiantes aprendan lo que la institución, la sociedad y el desarrollo del pensamiento requieren” (Documento 11, MEN, 2009, p. 21). Esta investigación busca la reflexión sobre las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes investigadores hacia una evaluación formativa, que responda al mejoramiento de la calidad en los procesos pedagógicos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento en la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar - IEDTLAE del municipio de Villapinzón Cundinamarca.

Los docentes reconocen la evaluación formativa como pilar de los procesos académicos, a partir del Decreto Nacional de Evaluación 1290 del Ministerio de Educación Nacional - MEN en el año 2009 y el Sistema Institucional de Evaluación - SIE; sin embargo, la variedad de concepciones sobre evaluación por parte de los maestros afecta la apropiación y aplicación del SIE, lo cual se refleja en la incongruencia entre lo que cada docente enseña y evalúa. Esto se presenta porque cada maestro aplica sus propios procedimientos, creencias y conocimientos regidos por su formación académica y experiencia. Existe además una tendencia a efectuar una evaluación convencional, centrada en métodos tradicionales y en demostrar una concepción donde la evaluación se ve como la forma de medir lo que el estudiante sabe y no como la forma de reorientar el trabajo del docente.

En cierto modo, el problema de los docentes radica en el desconocimiento del qué y cómo evaluar y del cómo traducir el resultado de esa evaluación en una nota justa, es decir, la

evaluación realizada por los docentes daba más importancia al resultado que al propio proceso, desconociendo lo acordado en el SIE. Al iniciar las unidades temáticas, se busca establecer con claridad las actividades de apoyo, los criterios de evaluación y los procesos de retroalimentación (Díaz Barriga, 2005).

Asimismo, al hacer una descripción en un primer momento de los desempeños usados para realizar la evaluación en la IEDTLAE en la Básica Primaria, se observa que los docentes valoran al estudiante en todo momento en aspectos como la disposición al aprendizaje o interés, el aporte a los temas de estudio, la participación en clase, el comportamiento o actitud y el esfuerzo en la realización de tareas y trabajos académicos. Por esta razón, se considera que el docente de Básica Primaria practica una evaluación poco objetiva, de carácter cualitativo y cuantitativo, lo cual facilita realizar un seguimiento más personalizado del estudiante en aulas conformadas por varios grados, también denominadas aulas multigrado. Este hecho permite observar el comportamiento y conocer de cerca a cada estudiante en los contextos familiar, social, académico y cultural.

En el bachillerato, el desempeño cognitivo se evalúa como una prueba o test tradicional que se realiza al finalizar una unidad o bimestre al que se le asigna un porcentaje del 50%. El desempeño procedimental tiene en cuenta aspectos como la calificación de tareas, elaboración de resúmenes, apuntes en el cuaderno, dictados, trabajos y participación en clase, elaboración de esquemas y dibujos, y transcripción del libro de texto al cuaderno, actividades que tienen una valoración del 30%. Finalmente, el desempeño actitudinal, referente al comportamiento de los estudiantes en todas las clases durante un bimestre, corresponde al 20%.

Los diferentes resultados arrojados por la investigación permiten afirmar según López (2010), quien sostiene que las prácticas evaluativas deben ir acompañadas por acciones de retroalimentación antes, durante y después de cada uno de los procesos, mostrando una

evaluación continua que apunte a lo formativo; permitiendo así espacios que apoyen la mejora del rendimiento académico y la búsqueda de oportunidades frente a cada situación de manera más justa y enriquecedora para todos.

Esta investigación se encuentra segmentada en 6 capítulos así: el primero, donde se puede observar el planteamiento del problema; allí se describe el diagnóstico encontrado mediante los instrumentos establecidos para tal fin, se plantean los objetivos de la investigación y la pertinencia de la misma para el mejoramiento de la calidad educativa en la IEDTLAE; en el segundo se presenta el fundamento teórico requerido que soporta conceptualmente a la investigación, partiendo de los antecedentes investigativos y los referentes teóricos; en el tercer capítulo, se muestra la metodología de esta investigación describiendo las acciones que realizaron los investigadores para cumplir con los objetivos trazados; en el cuarto, se evidencian los resultados de la investigación condensados en ciclos de reflexión propiciados en el transcurso de la investigación, de acuerdo a los fundamentos pedagógicos adquiridos durante la etapa de formación en Maestría proveniente de los diferentes seminarios y énfasis, que se sintetizan en las conclusiones y recomendaciones emanadas de dichos resultados; y en los capítulos quinto y sexto, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos, respectivamente.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema.

Para confrontar la problemática de esta investigación, se han abordado aspectos fundamentales del quehacer pedagógico como son: la evaluación en la IEDTLAE de acuerdo con el SIE y el Modelo Pedagógico asociado a las prácticas evaluativas en los niveles de Primaria y Bachillerato; las concepciones de evaluación en los docentes no participantes, estudiantes y docentes investigadores; los resultados de las pruebas externas (SABER) y la aplicación de un proceso evaluativo basado en acciones reales en el aula, en función de la evaluación formativa.

1.1.1. Evaluación en la IE.

Para el caso puntual objeto de estudio se definió en la IEDTLAE una escala numérica acorde a la valoración cualitativa determinada por el MEN. Sin embargo, la norma considera que:

“la evaluación no es una tarea aislada del proceso formativo; por tanto, ella debe estar inserta y ser coherente (conceptual, pedagógica y didácticamente) con toda la propuesta educativa, es decir, debe relacionarse con la misión, propósitos, modelo o enfoque pedagógico; tal actividad implica una revisión exhaustiva del PEI, no sólo por su incorporación en él, sino por la coherencia interna que debe existir entre el enfoque de enseñanza y el enfoque de evaluación” (Documento 11, MEN, 2009, p. 33).

Dicha coherencia, que no se registra en los docentes investigadores porque se continúa evaluando de forma tradicional y se emplean formas convencionales de valorar el trabajo de acuerdo con el estilo de enseñanza de cada docente, lo que se traduce en una desmejora del quehacer evaluativo puesto que cada uno aplica sus propias concepciones y creencias aprendidas en el pregrado; más aún, “las concepciones y las prácticas evaluativas dependen de: las teorías, la

inteligencia y el aprendizaje de quienes las llevan a cabo” (Gipps, 1994, citado por Klenowsky, 2005, p. 85).

1.1.2. Sistema Institucional de Evaluación.

La Institución Educativa cuenta con el SIE, establecido según el Decreto 1290 de 2009 del MEN, por el cual se fundamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes, tarea que exige estudio, reflexión, análisis y acuerdos entre toda la Comunidad Educativa debido a que se constituye en un gran desafío para las instituciones utilizar la evaluación como una forma de mejorar la calidad de la educación, ya que “toda Institución Educativa crea, plantea, define y adopta un sistema institucional de evaluación que responde a la norma y establece cómo se promociona al estudiante o si es mejor calificar con letras, números o colores” (Documento 11, MEN, 2009, p. 33).

La medida de la evaluación en el SIE es la escala numérica de valoración entre 1.0 y 5.0, está regulada en la siguiente escala valorativa: 1.0 a 3.4 desempeño bajo, 3.5 a 3.9 desempeño básico, 4.0 a 4.5 desempeño alto y 4.5 a 5.0 desempeño superior, que mide tres tipos de desempeños para los estudiantes: *el procedimental*, consistente en la entrega de todo tipo de actividades, trabajos, entre otros; *el cognitivo*, que consiste en las evaluaciones o formas de expresar lo que han aprendido; y *el actitudinal*, relacionado con la responsabilidad, puntualidad, comportamiento y convivencia frente a la clase (Documento Proyecto Educativo Institucional, 2014, p.137). Estas definiciones fueron elaboradas por un comité formado entre directivos y docentes al rediseñar el PEI.

1.1.3. Modelo educativo.

Por otra parte, la Institución Educativa es la responsable de determinar los criterios de evaluación y promoción para que respondan a la esencia del modelo pedagógico constructivista con enfoque aprendizaje significativo, donde se concibe el aprendizaje como un proceso que implica cambios cualitativos en la naturaleza y organización de los conocimientos y capacidades del alumno (Coll, 2000). La forma de evaluar consiste en evidenciar si los procesos de enseñanza son eficaces, eficientes y satisfactorios para promover los aprendizajes de forma adecuada. “Los procedimientos e instrumentos utilizados deben permitir identificar y explicar el mayor o menor logro de competencias yendo más allá de si el aprendizaje se ha producido o no”. (Pons y Serrano, 2012, p. 3).

En la IEDTLAE se evalúan cuatro periodos académicos durante el año lectivo denominados “bimestres”, lo cual no coincide con la evaluación como proceso de aprendizaje que se caracteriza por el análisis y la sistematización de los resultados académicos. Por el contrario, se hacen orientaciones y recomendaciones centradas en sugerencias disciplinares sobre el actuar diario de los estudiantes y las acciones que se consideran pertinentes tomar, para el buen funcionamiento de la institución.

1.1.4. Evaluación en Bachillerato y Primaria.

De acuerdo con la Figura 1 del Anexo 1, en el nivel de Bachillerato, se muestra una planilla de evaluación, que expone las calificaciones de un grupo de estudiantes de la IEDTLAE, donde se evidencia la realización de una evaluación numérica centrada en la recolección de información, que se traduce en una calificación obtenida por los estudiantes, en la presentación de los temas que se desglosan en actividades como, solución a preguntas de comprensión o realización de dibujos, donde el contestar de forma acertada se considera criterio de evaluación y la forma como se plasma en el cuaderno de notas se convierte en acción pedagógica evaluable.

Asimismo, la evaluación en el bachillerato se asume como una prueba o test tradicional que se realiza al finalizar una unidad o bimestre, a la que se le asigna un porcentaje del 50%, denominado “desempeño cognitivo”, donde el estudiante presenta una alta probabilidad de perder la evaluación y por ende la asignatura; también se tiene en cuenta aspectos como la calificación de tareas, elaboración de resúmenes, tener copiado en el cuaderno los dictados del profesor, trabajar en clase ya sea al realizar dibujos o transcribir del libro de texto al cuaderno, las anteriores actividades se denominan procedimentales y tienen una valoración porcentual del 30%; finalmente, se tiene en cuenta el desempeño actitudinal, que a su vez se confunde con el comportamiento demostrado en todas las clases durante un bimestre, al que se le asigna un porcentaje del 20 % completando así su valoración final de un 100%.

Lo anterior, en la realidad se da a criterio del docente, quien de acuerdo con su formación o conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987), puede hacer valer la subjetividad u objetividad, y al observar el “trabajo” del estudiante, convertir las anteriores herramientas en el eje principal para medir el aprendizaje basado en contextos de enseñanza y evaluación de resultados cuantitativos.

Sin embargo, los trabajos realizados en el aula o en la casa son evidencias para demostrar los avances del rendimiento académico, que en su conjunto se traduce en poco pertinente para observar o planificar el tipo de enseñanza o el estilo de aprendizaje que requieren los estudiantes. Por el contrario, da una idea general del grupo en lo que concierne al bajo nivel en la presentación de trabajos y tareas, ocasionado por la ejecución del modelo tradicional y actividades pedagógicas que poco contribuyen a la formación del estudiante.

En la Figura 2 del Anexo 1, se muestra el resumen condensado para la finalización del tercer periodo académico de 2015. Los resultados obtenidos por los estudiantes del grado 602 son bajos. Dado el SIE, la calificación final se obtiene de la media ponderada de acuerdo al

porcentaje otorgado a cada componente: procedimental, cognitivo y actitudinal, haciendo la respectiva comparación con la escala nacional del MEN. En la parte procedimental se limita a la entrega de trabajos y actividades, en la cognitiva a demostrar lo que se sabe y en la actitudinal se les solicita a cada estudiante de acuerdo con su comportamiento y participación en el desarrollo de contenidos se asigne voluntariamente una calificación que recibe el nombre de nota apreciativa.

En el nivel de Primaria, los tres docentes investigadores, coinciden en que la actitud, el interés y el trabajo grupal son considerados criterios de evaluación de los estudiantes y hacen parte esencial de su proceso formativo, al igual que la presentación de las tareas, trabajos dentro y fuera del aula, los test, las evaluaciones escritas, es decir, aspectos que apuntan al desempeño procedimental.

Por otra parte, en Primaria los docentes asumen criterios de evaluación que no son compartidos con los estudiantes, pues rara vez se les informa al respecto de dichos criterios. De la misma manera, los estudiantes desconocen los porcentajes de desempeño establecidos en el SIE, y los docentes, a pesar de conocerlos, no hacen uso de éstos por dar prioridad a lo cualitativo sobre lo cuantitativo, no se lleva a cabo procesos de retroalimentación, y no se hace uso frecuente de la autoevaluación y la coevaluación. De la misma manera, algunos docentes dicen que pocas veces se informa a los estudiantes la procedencia de la calificación.

En la Figura 3 del Anexo 1, se muestra un registro de procesos académicos del grado tercero de Básica Primaria que corresponde al tercer periodo del año 2016. Allí se puede observar que las prácticas evaluativas están orientadas a la revisión de tareas, talleres en clase, actividades de lectura y escritura, guías de aprendizaje, evaluaciones orales y escritas de las temáticas estudiadas. En este sentido, se afirma que el docente de primaria en pocas ocasiones adelanta

retroalimentación y tampoco genera espacios para que el estudiante autoevalúe o coevalúe su desempeño y el de sus compañeros.

En este orden de ideas, se puede afirmar que tanto en Primaria como en Bachillerato se halla una diferencia manifiesta en la realización de las prácticas evaluativas, lo que provoca una desarticulación en los procesos académicos en dichos niveles, esto se observa durante el transcurso del primer bimestre académico de la Básica Secundaria, cuando los estudiantes que proceden de la Básica Primaria se encuentran con un obstáculo académico, consistente en el cambio de una evaluación por procesos a una evaluación cuantitativa, que en ocasiones es confusa y difícil de comprender y superar, lo que conlleva a que se produzca indisciplina, desinterés, intolerancia, agresión, reprobación y deserción escolar en el primer grado de Básica Secundaria.

1.1.5. Informes académicos.

Con referencia a los informes académicos de Bachillerato, la Figura 4 del Anexo 2, da cuenta de los resultados al finalizar el primer bimestre académico del año 2016 y su equivalencia numérica asimilada a la escala nacional y de acuerdo con el SIE, resultado que, al ejemplificarse, corresponde a un desempeño bajo en las asignaturas de Español, Inglés, Química, Ética y Valores, Cálculo y Marroquinería; un desempeño básico en Constitución Política, Filosofía, Ciencias Políticas, Ciencias Económicas y Física.

La información allí registrada se usa indistintamente en el momento que corresponda para valorar la calidad del sistema educativo; es decir, “no da cuenta de las competencias adquiridas sino que corresponde a la rendición de cuentas” (Pons y Serrano, 2014. p. 11). Dicho informe está dirigido a los padres de familia con el fin que conozcan el estado del rendimiento académico de sus hijos en cada periodo escolar.

En la Figura 5 del Anexo 2, se muestra un boletín de calificaciones de Básica Primaria, donde la actividad académica del estudiante es evaluada de acuerdo con la escala de valoración establecida por el MEN, asimilada por la IEDTLAE donde es evidente que el padre de familia no tiene acceso a un informe descriptivo respecto al desempeño académico de su hijo(a), lo cual impide reconocer las fortalezas, debilidades y dificultades observadas durante el proceso de formación del estudiante.

1.1.6. Concepciones de los docentes sobre evaluación.

A través de una encuesta no validada y aplicada de forma aleatoria a diez docentes del Bachillerato y Media Técnica, solo cinco docentes no participantes de la investigación (profesionales que aportan información mediante diálogos informales), respondieron a los ítems, los demás se reservaron el derecho a responderlas, donde se les indagó acerca de varios aspectos de la evaluación, la información presentada en la encuesta no fue validada para no ser distorsionada, sino presentada como una forma de validez descriptiva donde los hechos fueron recogidos en informes por los investigadores (Mishler, 1990) se indagó: ¿Usted, cómo define la evaluación?, ¿Cree usted que la evaluación que realiza a los estudiantes da cuenta del proceso de enseñanza?, ¿Describa cómo realiza el proceso de evaluación de los estudiantes?, ¿Qué criterios tiene en cuenta al momento de validar los aprendizajes de los estudiantes?, ¿Qué prácticas evaluativas realiza con frecuencia?, ¿Cuándo usted revisa los trabajos de los estudiantes, con qué criterios asigna los puntajes?, ¿Consensua pautas de evaluación y corrección de las actividades realizadas?, ¿El sistema de nivelaciones o recuperaciones es beneficioso para el proceso de enseñanza?, ¿Qué piensa después de finalizar el bimestre cuando le corresponde asignar una nota a cada estudiante para evaluar el aprendizaje? y ¿Qué debilidades tiene el SIE?

Ante estos interrogantes, se encontró que la evaluación es un proceso diario y continuo sobre la educación, donde se examina el comportamiento y las actividades, la aprehensión de conceptos, el cumplimiento, el ritmo de aprendizaje y la nivelación; es así que la nota corresponde al desempeño del estudiante y a la acumulación de otras tareas, sólo que se improvisa con la aplicación del SIE. Además, se establece en principio dar un tratamiento igualitario y equivalente a todos los alumnos; luego “surgen ya en la práctica algunos componentes emocionales que pueden influir sobre los juicios valorativos que se emiten en el momento de la evaluación” (Camilloni, 2008, p. 1).

En este sentido, unos docentes manifiestan conocer el Sistema de Evaluación; otros por su parte, ya sea por la poca difusión o falta de interés, no lo conocen; por tanto, no lo implementan; y otros, aunque han leído el documento, no lo revisan y no lo apropian o lo hacen parcialmente efectivo dependiendo de sus criterios personales (ver Anexo 3).

1.1.7. Concepciones de los estudiantes sobre evaluación.

Se aplicó una encuesta no validada a treinta estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de la Básica secundaria y Media Técnica; dicha encuesta se realizó en forma aleatoria a los estudiantes de los grupos en mención, quienes aportaron respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué entiende por evaluación? ¿Qué opinión tiene acerca de las evaluaciones que le realizan los docentes en la IEDTLAE? ¿Qué clase de evaluación le gusta realizar? ¿Con qué tipo de actividades cree que puede obtener una buena nota? ¿Qué actividades no le gusta que le evalúen? ¿En general los profesores actúan de forma justa cuando revisan sus evaluaciones, tareas y trabajos? ¿A qué se deben los buenos o malos resultados de las evaluaciones que presenta? ¿Los resultados de la evaluación que presenta influyen en su estado de ánimo? ¿Cuál es la reacción de sus padres al conocer los resultados de la evaluación? ¿Conoce y entiende el sistema de evaluación de la

Institución? ¿Conoce la estructura de las pruebas estandarizadas que aplica el MEN (Pruebas Saber)?.

De acuerdo con el Anexo 4, en respuesta a los anteriores interrogantes, los estudiantes manifiestan que la evaluación “es un examen que el docente realiza al finalizar un periodo de tiempo, donde se comprueban los conocimientos o habilidades por medio de preguntas solucionadas de forma correcta o incorrecta”; luego, las evaluaciones realizadas por los docentes “son buenas y exactas pero falta más esfuerzo para superarlas y obtener buenos promedios en las diversas áreas”, sin embargo, para algunos “no les parece bien que el docente deje talleres, no explique sus contenidos y luego evalúe con preguntas diferentes al tema planteado”; la evaluación que prefieren los estudiantes es la de carácter escrito a manera de examen, previa o test de selección múltiple o preguntas abiertas que se puedan responder con libertad y ojalá con sus propias palabras; las de corte lúdico, que sean de corta extensión y se puedan trabajar en clase y no en casa, donde el docente se tome el tiempo necesario para leerlas y calificarlas de forma consciente; no obstante, la nota que el docente asigna a los trabajos y evaluaciones “no es justa porque unos se fijan en la extensión o cantidad no en la calidad y, en otras ocasiones, se asigna por la afinidad entre el estudiante y el docente no por los conocimientos del estudiante”; los buenos resultados los obtiene el estudiante “cuando estudia y se prepara en casa”, los malos “porque el docente cuando explica los temas no se da a entender, o por pereza y falta de concentración por parte de los estudiantes”; los resultados obtenidos en las evaluaciones influyen en el estado de ánimo de los estudiantes y padres de familia.

Asimismo, la evaluación que realiza el docente es de tipo sumativa,

“...por el hecho de plantearse al final de una actividad o conjunto de actividades dentro del proceso de enseñanza aprendizaje para determinar hasta qué punto y en qué grado los alumnos han realizado o no los aprendizajes que se pretendían”(Pons y Serrano, 2014, p.9).

Ya que queda a criterio del docente la responsabilidad para determinar los valores numéricos o calificación que se asigna a cada estudiante, sin dar espacio a la reflexión o autoevaluación, componentes de la evaluación formativa.

En consecuencia, la evaluación en el aula la presenta el docente en sentido vertical, pues es a él a quien le corresponde atender a los contenidos educativos, normas, regulaciones, criterios subjetivos, procedimientos, exigencias administrativas y condiciones de trabajo de los estudiantes; además, le corresponde transformar el proceso evaluativo, pero, por desconocimiento, este se traduce en órdenes impartidas so pena de amenaza, castigo o represión haciendo que su actuación se convierta en un obstáculo para el desarrollo de procesos de pensamiento orientados a mejorar los aprendizajes de forma más significativa y a fortalecer el nivel de competencia.

De igual forma, se refleja que la evaluación del aprendizaje en la IEDTLAE se realiza para lograr “la certificación y legitimación de conocimientos y la convalidación de un mínimo de aprendizajes curricularmente previstos” (Palau de Mate, 2005, p. 98).

1.1.8. Concepciones de evaluación del grupo investigador.

Se percibe que las concepciones de evaluación de los maestros investigadores suelen estar relacionadas con (ver Anexo 5):

- Realizar acciones instrumentales de corte tradicional y memorístico que priorizan los resultados alcanzados “privilegiando la reproducción y control del conocimiento” (Prieto y Contreras, 2008, p. 3), donde las estrategias para evaluar se centran en impartir a los estudiantes órdenes conductistas como obtener una hoja en blanco, ordenarse en filas, vigilancia constante y supresión de ayudas complementarias. Luego el docente usa su estilo de evaluación tradicional para hacer que el estudiante recuerde datos, definiciones o conceptos que fueron estudiados previamente mediante

la ejercitación de la memoria a corto plazo y obtener respuestas puntuales del tipo: complete, falso y verdadero o selección múltiple, recuperadas de apartes de libros de texto o libros guía del docente que por lo general pertenecen a alguna editorial destacada, logrando así una desarticulación con las preguntas basadas en evidencias propuestas por las pruebas externas estandarizadas tipo ICFES.

- Omitir los procesos de retroalimentación o, en ocasiones, cuando se promueven, son de forma y atienden a realizar la misma actividad buscando que el estudiante en la casa reconstruya la evaluación y la presente al día siguiente. Al mismo tiempo, se asume este proceso como una manera de controlar y castigar al estudiante y no como una acción para promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades.

Además, mediante la “técnica del grupo focal” se obtiene información sobre la percepción de los docentes investigadores con respecto a la evaluación que se practica en el aula de clase así: se indaga sobre ¿Cómo define usted la evaluación?, ¿Qué conoce usted del SIE?, ¿Describa cómo realiza el proceso de evaluación de los estudiantes?, ¿Qué criterios tiene en cuenta al momento de evaluar y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes?, ¿la evaluación que realizan los estudiantes da cuenta del proceso enseñanza y aprendizaje?, ¿Qué importancia tiene para usted asignar una nota en el proceso de evaluación?, ¿El sistema de nivelaciones y/o recuperaciones optimiza el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Como respuesta a los interrogantes planteados, se halló que la evaluación es concebida como un proceso para medir el desempeño, mediante actividades escritas o prácticas; el SIE representa la escala de valoración académica de los estudiantes; se establecen algunos criterios antes de los test de acuerdo con el estilo de enseñanza de cada docente y se valora la actitud y el interés del estudiante asignándole una nota a manera de calificación.

En este orden de ideas y antes de iniciar la presente investigación, el grupo investigador no apropia en parte lo acordado en el SIE, dado que no se establecen con claridad las actividades de apoyo y refuerzo ni tampoco los criterios de evaluación y retroalimentación.

En consecuencia, la evaluación es desplegada en un sentido vertical por el docente quien es el responsable de atender a los contenidos educativos, normas, regulaciones, criterios subjetivos, procedimientos, exigencias administrativas y condiciones de trabajo en las aulas; transformando el proceso evaluativo en órdenes impartidas so pena de amenaza, castigo o represión haciendo que su actuación se convierta en un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1987), para que los estudiantes desarrollen procesos de comprensión orientados a mejorar los aprendizajes de forma significativa y a fortalecer el nivel de competencia.

De ahí que la práctica evaluativa se perciba como una estrategia no evidente del trabajo académico en el aula o como proceso para reconocer, valorar y retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje, aun cuando se han creado los espacios en diferentes escenarios de discusión pedagógica como la semana de desarrollo institucional, el día E, (MEN, 2015), las jornadas pedagógicas y las reuniones por área donde se ha identificado la importancia de poner en práctica “la evaluación formativa que fundamenta la toma de decisiones que permite ajustar las mejoras pedagógicas y estar presente durante el proceso de enseñanza aprendizaje” (Pons y Serrano, 2014, p. 9), donde se tenga en cuenta el quehacer diario y se logre información continua con el objetivo de “traspasar de forma progresiva la responsabilidad de la evaluación desde el profesor al alumno”(Pons y Serrano, 2014. p. 9).

Dichos escenarios de discusión, permiten hacer un análisis de los resultados de las Pruebas Saber entre los años 2014 a 2016 en los grados tercero, quinto y noveno de la IEDTLAE, donde se muestra que el nivel de desempeño de la mayoría de los estudiantes es mínimo con tendencia a mejorar; además, el problema causa una baja calidad educativa al no tener en cuenta

los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas externas, los cuales tampoco son incluidos durante la planeación institucional ni como indicadores de desempeño institucional, lo cual produce desconocimiento de la estructura y función de estas pruebas en el mejoramiento del sistema evaluativo o del tipo de evaluación empleado para avanzar en las Pruebas Saber. Dichos resultados se muestran en las tablas 1 a 8, de acuerdo a cada uno de los grados que presentan la prueba:

GRADO TERCERO

Tabla 1. Reporte histórico de las Pruebas Saber Lenguaje para Grado 3°

Año	No de Estudiantes evaluados	Niveles de Desempeño por año en lenguaje			
		Insuficiente	mínimo	satisfactorio	Avanzado
2014	52	28%	36%	28%	8%
2015	56	28%	36%	32%	4%
2016	54	15%	30%	28%	28%

Fuente: MEN, 2017.

Tabla 2. Reporte histórico de las Pruebas Saber Matemáticas para Grado 3°

Año	No de Estudiantes evaluados	Niveles de Desempeño por año en lenguaje			
		Insuficiente	mínimo	satisfactorio	Avanzado
2014	53	19%	38%	31%	12%
2015	45	22%	40%	26%	12%
2016	52	17%	16%	19%	49%

Fuente: MEN, 2017.

GRADO QUINTO

Tabla 3 Reporte histórico de las Pruebas Saber Lenguaje para Grado 5°

Año	No de Estudiantes evaluados	Niveles de Desempeño por año en lenguaje			
		Insuficiente	mínimo	satisfactorio	Avanzado
2014	68	23%	40%	27%	10%
2015	71	21%	53%	18%	8%
2016	68	11%	49%	30%	10%

Fuente: MEN, 2017.

Tabla 4. Reporte histórico de las Pruebas Saber Matemáticas para Grado 5°

Año	No de Estudiantes evaluados	Niveles de Desempeño por año en lenguaje			
		Insuficiente	mínimo	satisfactorio	Avanzado
2014	68	34%	31%	21%	14%
2015	67	38%	28%	22%	12%
2016	67	13%	25%	27%	35%

Fuente: MEN, 2017.

Tabla 5. Reporte histórico de las Pruebas Saber Ciencias Naturales para Grado 5°

Año	No de Estudiantes evaluados	Niveles de Desempeño por año en lenguaje			
		Insuficiente	mínimo	satisfactorio	Avanzado
2014	68	6%	53%	28%	14%
2015	N.D	N.D	N.D	N.D	N.D
2016	57	9%	45%	34%	12%

Fuente: MEN, 2017.

GRADO NOVENO

Tabla 6. Reporte histórico de las Pruebas Saber Lenguaje para Grado 9°

Año	No de Estudiantes evaluados	Niveles de Desempeño por año en lenguaje			
		Insuficiente	mínimo	satisfactorio	Avanzado
2014	47	10%	50%	39%	1%
2015	31	13%	57%	24%	5%
2016	59	4%	37%	55%	4%

Fuente: MEN, 2017.

Tabla 7. Reporte histórico de las Pruebas Saber Matemáticas para Grado 9°

Año	No de Estudiantes evaluados	Niveles de Desempeño por año en lenguaje			
		Insuficiente	mínimo	satisfactorio	Avanzado
2014	46	6%	74%	20%	1%
2015	40	19%	60%	21%	0%
2016	52	11%	40%	25%	24%

Fuente: MEN, 2017.

Tabla 8. Reporte histórico de las Pruebas Saber Ciencias Naturales para Grado 9°

Año	No de Estudiantes evaluados	Niveles de Desempeño por año en lenguaje			
		Insuficiente	mínimo	satisfactorio	Avanzado
2014	43	10%	54%	29%	8%
2015	N.D	N.D	N.D	N.D	N.D
2016	53	13%	42%	38%	8%

Fuente: MEN, 2017.

El promedio de las anteriores pruebas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales , para los grados 3°, 5° y 9°, es de 300 puntos y la desviación estándar (DE) es 67. Esto quiere decir que aproximadamente el 68% de los estudiantes obtiene resultados entre 233 y 367 puntos.

El uso de la información y la mejora en los aprendizajes hará que los desempeños mejoren en cada nivel y se logre disminuir la brecha entre el insuficiente y los estudiantes con desempeños avanzados, además de movilizar el aprendizaje de un mínimo de desempeño a un nivel satisfactorio (MEN, 2017).

1.1.9. Siempre día E.

En las tablas 9 a 12 se da a conocer el porcentaje de estudiantes que no contestaron correctamente los ítems de cada competencia tanto de Lenguaje como de Matemáticas, en los que se encuentran en rojo y naranja, es importante poner especial énfasis e implementar acciones pedagógicas de mejoramiento; los que están en amarillo y verde deben seguir fortaleciendo los aprendizajes.

Tabla 9. Informe por colegio pruebas saber 3, 5, 9. Siempre día e. Competencia en Lenguaje. Año 2015.

Grado	Competencia Escritora			Competencia Lectora		
	Establecimiento Educativo	Entidad territorial	Colombia	Establecimiento Educativo	Entidad territorial	Colombia
3°	53%	41%	45%	47%	39%	42%
5°	42%	41%	47%	53%	45%	50%
9°	47%	43%	47%	51%	47%	49%

Fuente: MEN, 2015.

Tabla 10. Informe por colegio pruebas saber 3, 5, 9. Siempre día e. Competencia en Matemáticas. Año 2015.

Grado	Competencia Comunicación			Competencia Razonamiento			Competencia Resolución		
	Establecimiento Educativo	Entidad territorial	Colombia	Establecimiento Educativo	Entidad territorial	Colombia	Establecimiento Educativo	Entidad territorial	Colombia
3º	33%	26%	31%	37%	29%	33%	39%	30%	34%
5º	45%	39%	45%	44%	43%	47%	41%	40%	47%
9º	43%	40%	45%	55%	48%	52%	52%	53%	56%

Fuente: MEN, 2015.

Tabla 11. Informe por colegio pruebas saber 3, 5, 9. Siempre día e. Competencia en Lenguaje. Año 2016.

Grado	Competencia Escritora			Competencia Lectora		
	Establecimiento Educativo	Entidad territorial	Colombia	Establecimiento Educativo	Entidad territorial	Colombia
3º	50%	38%	43%	50%	38%	43%
5º	51%	39%	45%	51%	42%	47%
9º	56%	52%	55%	54%	49%	52%

Fuente: MEN, 2015.

Tabla 12. Informe por colegio pruebas saber 3, 5, 9. Siempre día e. Competencia en Matemáticas. Año 2016.

Grado	Competencia Comunicación			Competencia Razonamiento			Competencia Resolución		
	Establecimiento Educativo	Entidad territorial	Colombia	Establecimiento Educativo	Entidad territorial	Colombia	Establecimiento Educativo	Entidad territorial	Colombia
3º	45%	34%	39%	50%	38%	42%	39%	29%	34%
5º	40%	34%	40%	51%	43%	47%	50%	45%	51%
9º	62%	57%	59%	57%	54%	56%	60%	58%	60%

Fuente: MEN, 2015.

Al comparar los años 2015 y 2016 se presenta una desmejora en el proceso evaluativo en cuanto a la presentación de pruebas externas SABER en las áreas de Lenguaje y Matemáticas de los tres niveles analizados. El resultado porcentual corresponde a los estudiantes que no contestaron correctamente a los ítems planteados en cada una de las competencias, entre más alto el porcentaje se presenta una mayor desventaja en contra del adiestramiento en la presentación de





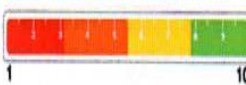
pruebas estandarizadas (MEN, 2015). Este aspecto podrá ser tenido en cuenta por los docentes investigadores, ya que la desmejora se presenta porque los estudiantes no contestan correctamente a los ítems, lo que se convierte en un indicador de la carencia de adiestramiento para la presentación de test o pruebas estandarizadas de corte sumativo como parte final del proceso de evaluación formativa.

1.1.10. Índice sintético de Calidad. (ISCE)

Los siguientes resultados plasmados en las tablas 13 a 15, hacen referencia a los componentes del Índice Sintético de Calidad desde el año 2015 y la Meta de Mejoramiento Anual - MMA a alcanzar en el 2018, los cuales se evalúan de 1 a 10 puntos.





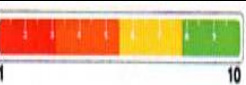
- **Desempeño:** Hace referencia a los resultados en pruebas saber 3°, 5°, 9° y 11° obtenidos por el colegio en un año específico y ubica a la IEDTLAE con relación a los demás establecimientos educativos del país; corresponde a un puntaje de 4 puntos.
- **Progreso:** Corresponde al mejoramiento de la IEDTLAE con relación al año anterior; busca medir la disminución en número de estudiantes que han superado el nivel mínimo de aprendizaje y constituye el mejoramiento académico; se evalúa con 4 puntos.
- **Eficiencia:** Concierno a la cantidad de estudiantes que aprueban el año con relación al número de estudiantes matriculados; se le asigna 1 punto.
- **Ambiente escolar:** Percepción que tiene el estudiante sobre el ambiente de aprendizaje en cada una de las aulas; se le valora con 1 punto.

Tabla 13. Reporte de la Excelencia. Resumen del índice sintético de calidad ICSE desde el 2015 y la meta de mejoramiento para el año 2018 en Básica Primaria.

AÑO	Desempeño	progreso	eficiencia	ambiente	ISCE	MMA
						
2018						4.86
2017	2.64	1.61	0.98	0.75	5.98	4.65
2016	2.28	0.07	0.99	0.74	4.07	4.47
2015	2.35	0.48	0.82	0.77	4.42	





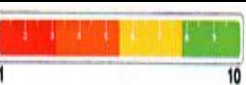
Fuente: MEN, 2017.

Tabla 14. Reporte de la Excelencia. Resumen del índice sintético de calidad ICSE desde el 2015 y la meta de mejoramiento para el año 2018 en Básica Secundaria.

AÑO	Desempeño	progreso	eficiencia	ambiente	ISCE	MMA
						
2018						6.92
2017	2.70	2.25	0.90	0.74	6.60	6.67
2016	2.32	0.07	0.97	0.75	4.06	6.48
2015	2.38	2.43	0.84	0.76	6.41	

Fuente: MEN, 2017.

Tabla 15. Reporte de la Excelencia. Resumen del índice sintético de calidad ICSE desde el 2015 y la meta de mejoramiento para el año 2018 en Educación Media.

AÑO	Desempeño	progreso	eficiencia	ambiente	ISCE	MMA
						
2018						4.18
2017	2.32	1.41	1.72		5.46	4.01
2016	2.15	0.00	2.00		4.15	3.89
2015	2.26	0.00	1.59		3.85	

Fuente: MEN, 2017.

Como lo muestran las tablas anteriores, el ISCE es un indicador de cómo se está desarrollando el proceso pedagógico, curricular y evaluativo en la IEDTLAE, aquí se describe de manera general cuál ha sido el proceso adoptado por todos los docentes en la enseñanza y qué

estrategias didácticas se han desarrollado para mejorar en todos los componentes evaluados, convirtiéndose en reto para los docentes investigadores proponer la evaluación formativa como estrategia para mejorar el ISCE.

Particularmente, la IEDTLAE ha presentado un mejoramiento progresivo en los niveles de educación Primaria, Educación Básica y Media pero no alcanza la meta de mejoramiento anual propuesta por el Gobierno Nacional en la Básica Secundaria; en los demás niveles se sobrepasó la meta anual propuesta por el MEN, (2017).

1.1.11. Influencia de la evaluación menos auténtica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Morrison (2005), la evaluación auténtica se refiere a una evaluación basada en la acción, en el trabajo real o en lo que los niños o jóvenes hacen, en el trabajo colaborativo que involucra a los profesores, padres de familia y niños y donde se evalúa al niño por completo en lugar de tomar un conjunto de habilidades. Además, se centra en el niño y su humanidad, es decir, en lo que el niño es capaz de hacer.

La tendencia es a efectuar una evaluación menos auténtica, que para el caso de los docentes investigadores, está ceñida en el tradicionalismo como el uso de test, preguntas de falso y verdadero, o selección múltiple que no coadyuvan a mejorar la concepción formativa de la evaluación.

Es claro que la evaluación tradicional, basada en la aplicación de herramientas menos auténticas, es insuficiente para mejorar el nivel académico propuesto por la institución, esto significa que se acredita el desempeño de los estudiantes de acuerdo con criterios de selección y homologación con la escala nacional y numérica institucional,

“lo que no resulta compatible con el uso que se hace de la información obtenida de la evaluación como producto que obliga a comparar a los alumnos con un criterio común y a expresar el resultado mediante una “calificación” sintética incompatible con una descripción cualitativa” (Pons y Serrano, 2014, p. 3).

Por ende, la evaluación no puede estar desarticulada del modelo educativo planteado por la institución, la cual es la responsable de determinar los criterios de evaluación y promoción para que respondan a la esencia del modelo pedagógico constructivista con enfoque aprendizaje significativo, modelo donde según Ausubel, un estudiante “relaciona la información nueva con la que ya posee reajustando y reconstruyendo ambas informaciones”; se concibe el aprendizaje como un proceso que implica cambios cualitativos en la naturaleza y organización de los conocimientos y capacidades del alumno (Coll, 2000). La forma de evaluar es evidenciar si los procesos de enseñanza están resultando eficaces, eficientes y satisfactorios para promover los aprendizajes de forma adecuada. “Los procedimientos e instrumentos utilizados deben permitir identificar y explicar el mayor o menor logro de competencias yendo más allá de si el aprendizaje se ha producido o no” (Pons y Serrana, 2012, p. 3).

En este aspecto, en la IEDTLAE se evalúa de manera discontinua al final de cada bimestre, lo que no coincide con la evaluación como proceso de aprendizaje de los estudiantes que contempla el análisis y la sistematización de los resultados bimestrales. Por el contrario, se hacen orientaciones y recomendaciones centradas en sugerencias disciplinares sobre el actuar diario de los estudiantes y las acciones que se consideran pertinentes tomar para el buen funcionamiento de la institución.

Por lo expresado anteriormente, se hace necesario realizar un análisis exhaustivo de ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar?, que representa las concepciones de evaluación de los maestros en formación y en ejercicio de los establecimientos educativos. (Castillo, 2005).

1.2. Formulación del problema

¿Cómo orientar las prácticas evaluativas para que adquieran una función formativa durante el proceso de enseñanza de los docentes investigadores y mejore así el proceso educativo de los estudiantes de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar?

1.3. Hipótesis de trabajo

La concepción reducida que tienen los docentes sobre evaluación no permite el mejoramiento del proceso de enseñanza de los maestros ni facilita el aprendizaje de los estudiantes.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Ampliar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes investigadores hacia una evaluación formativa que responda a la mejora de la calidad en los procesos pedagógicos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento en la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar.

1.4.2. Objetivos específicos.

- Identificar el rol de la evaluación en las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores.
- Apreciar las concepciones que tienen los estudiantes acerca del proceso evaluativo.
- Contrastar las concepciones de evaluación que presentan los docentes investigadores para develar sus prácticas.
- Diseñar estrategias pedagógicas que permitan reconstruir la evaluación en el aula de tal manera que se convierta en una evaluación más formativa.

1.5. Justificación

El proceso evaluativo dentro del ámbito escolar es importante porque permite dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes, evidencia el proceso de enseñanza que los maestros siguen para que sus estudiantes aprendan. Según Pons y Serrano (2012) “la evaluación debe estar orientada a proporcionar información útil y relevante para tomar decisiones de tipo pedagógico y didáctico” (p. 11), labor que se enmarca dentro del campo formativo y se realiza durante todo el proceso antes, durante y después de la enseñanza, no solamente después del mismo.

De manera que, la evaluación debe concebirse como un proceso que permita el mejoramiento de la enseñanza y comprensión del aprendizaje. En la práctica, la evaluación en la institución se confunde con la escala numérica asimilada de la escala nacional, representada por una calificación. Por esta razón, el propósito de esta investigación se fundamenta en la reconstrucción de las concepciones y prácticas evaluativas en el aula, partiendo del cambio en la concepción de evaluación de los docentes investigadores.

En consecuencia, la evaluación debe reajustar el sentido sumatorio (representado en una nota) y clasificatorio (usado para promover de un grado al otro a los estudiantes), que prevalece una vez finalizado un proceso y que es usado para tomar decisiones no pedagógicas en las aulas y en los hogares; igualmente, la evaluación debe permitir examinar el proceso pedagógico desarrollado por docentes y estudiantes durante su labor académica, lo cual demanda la creación del SIE para que se promuevan la retroalimentación e introspección de avances, donde se tenga en cuenta el error como una forma constructiva de aprender.

Por consiguiente, esta investigación promueve el sentido pedagógico y didáctico de la evaluación enmarcada en una concepción formativa y constructivista, en tanto sea apropiada desde la práctica pedagógica por los docentes investigadores y que pueda trascender al colectivo docente de la institución, foco de este análisis y la reconstrucción de las prácticas evaluativas.

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. Estado del arte: antecedentes investigativos

2.1.1. Antecedentes investigaciones internacionales.

Los trabajos de investigación que se revisaron van desde el año 2009 hasta el año 2016, tratan el tema de las prácticas evaluativas de los maestros para orientar los procesos de evaluación de la enseñanza y mejorar el aprendizaje de los estudiantes en el aula; en su conjunto, se indaga acerca de las concepciones que tienen docentes y estudiantes sobre evaluación, la forma de evaluar los procesos académicos, la contextualización de las prácticas de evaluación y el paso del concepto tradicional de evaluación hacia un concepto formativo.

Para esta investigación, se tiene en cuenta la tesis doctoral de Alicia Zambrano Díaz (2014), titulada “Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: un estudio contextualizado en La Unión – Chile”. En este estudio, la autora tiene por objeto presentar una caracterización y análisis del proceso evaluativo que desarrollan los docentes de la comuna La Unión en Chile, partiendo de las concepciones de evaluación y de las prácticas evaluativas que conducen a una mejora del aprendizaje. Zambrano, identifica cinco aspectos importantes en los que aborda su investigación: uno, las distintas concepciones de evaluación y su contribución al aprendizaje integral de los alumnos desde un enfoque formativo; dos, el grado de importancia que le otorga el docente a la evaluación; tres, la incidencia de las buenas prácticas evaluativas en la aprobación de los estudiantes; cuatro, la conceptualización que tiene el docente en el ámbito de la evaluación; y cinco, la competencia del maestro que contribuye a mejores prácticas evaluativas (Zambrano, 2014).

Esta investigación pretende identificar aquellos criterios que contribuyen al mejoramiento del proceso de enseñanza reflejado en el aprendizaje de los alumnos. La investigación nace de los resultados de la evaluación nacional docente efectuada por la Universidad Católica de Chile, en donde los maestros presentaban especiales debilidades en “la capacidad para diseñar instrumentos o actividades de evaluación y coherencia entre la evaluación y los objetivos trabajados” (Zambrano, 2014, p. 3).

Las conclusiones de esta investigación afirman que los profesores encuestados y entrevistados siguen una evaluación procesual, en lo que se contradicen al sustentar en otras respuestas consignadas en los instrumentos, puesto que también aseveran utilizar las pruebas escritas, lejos de la valoración en el proceso. De igual manera, sostienen emplear diversas técnicas evaluativas; sin embargo, al constatar dichas respuestas, se evidencia un bajo índice de utilización de técnicas evaluativas. Lo anterior se asemeja al diagnóstico de esta investigación. De acuerdo con lo anterior se puede deducir que en los docentes investigadores esta paradoja está presente ya que al avanzar en la investigación se pueden obtener respuestas contrarias a lo que realmente se hace en el aula, lo que se logra controlar mediante el uso de matrices de información donde cada docente debe describir su práctica evaluativa desde las categorías de enseñanza, aprendizaje y pensamiento, para evidenciar la forma como procede durante el proceso evaluativo. Pero el antecedente no implica la intervención ante la problemática por presentar meramente un informe descriptivo de las prácticas evaluativas de los maestros en La Unión.

2.1.2. Antecedentes de Investigación Nacional. A nivel nacional, se puede relacionar las conclusiones realizadas en el décimo encuentro colombiano de matemática educativa de Moreno, P., Triana, J y Ramírez, D. (Octubre de 2009). “Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia”. Se

muestra el desarrollo histórico de las concepciones que ha tenido la evaluación en el aula a través de las diferentes políticas educativas en el país, los propósitos de la evaluación, la propuesta de una escala de valoración y los criterios para la promoción de los educandos. Estos aspectos son abordados desde el análisis de algunos decretos, cuya propuesta tuvo incidencia en el proceso educativo en relación con los fines de la educación.

Las conclusiones que se obtienen de este trabajo guían las concepciones sobre evaluación; se debe considerar que es más importante el ejercicio de competencia o forma de desempeño y las actitudes de los estudiantes. Lo que para esta investigación interesa es observar los cambios de los alumnos en su estado inicial de comportamiento, logros, conocimiento y actuación, obtenidos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje hasta llegar a algún estado final transitorio de evaluación sumativa. Se da a entender, que en todos los casos la evaluación deberá ser secuencial, es decir, si en uno de los pasos de la evaluación se determina que un estudiante no es competente, entonces el proceso se termina y no avanza al siguiente paso. Se considera que los propósitos formativos tienen en cuenta un estilo de evaluación acorde a ellos, los cuales permiten evaluar no sólo al estudiante sino todas las variables que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiendo la evaluación en una herramienta para promover la mejora de tareas, que le permita al docente tomar decisiones respecto a los propósitos de enseñanza, los contenidos, la secuencia de actividades, la metodología, el material didáctico y la misma gestión en el aula.

Por otro lado, se considera al estudiante como actor principal de su proceso de aprendizaje, con diferentes formas de seguir acciones académicas en el aula, las cuales tiene en cuenta el docente durante el proceso de evaluación, que no sólo realiza al finalizar un curso sino que efectúa durante el desarrollo del mismo (evaluación continua) y, como tal, los resultados

deben ser utilizados para orientar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las necesidades de cada uno de los estudiantes.

Otra conclusión es que Colombia se rige por políticas educativas que en cierta medida evitan que la evaluación en el aula se ajuste a los procesos de los estudiantes y a los aprendizajes construidos por ellos, ya que no se promueven estudiantes que en su proceso no hayan alcanzado las metas propuestas de acuerdo con el saber que se haya construido. No basta con decirle al estudiante que ha sido promovido, sino que se debe reflexionar en torno a su aprendizaje respondiendo a los estándares curriculares para cada área, de lo contrario, el estudiante será el afectado ya que sus conocimientos no son los adecuados, o no se han construido de manera adecuada y posiblemente tendrán vacíos conceptuales o inconsistencias en la comprensión de un saber que seguramente traerá como consecuencia dificultades en el aprendizaje de nuevos conceptos.

En este sentido, no se trata de decir si el estudiante es promovido o no, sino de reflexionar en torno a qué se está haciendo en el aula y la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la memorización y la repetición sin sentido de conceptos queda en un segundo plano, la idea es explorar todas las capacidades de razonamiento y diseñar estrategias para la construcción autónoma del conocimiento.

Por tal motivo, la evaluación permite ver los procesos de aprendizaje del estudiante y la pertinencia de las situaciones propuestas en el aula, además, el modelo pedagógico, las situaciones didácticas, los significados de los estudiantes y la autoevaluación que le permite al estudiante ser un sujeto crítico y reflexivo de su proceso de aprendizaje; a su vez, la coevaluación permite el análisis del desempeño académico entre pares; y la heteroevaluación, realizada por el docente o por un agente externo como lo es la familia u otro docente.

Por último, se pretende llegar a una evaluación formativa que permita tomar medidas de mejoramiento, a partir de los procesos y razonamientos dados por el estudiante con relación al saber docente en el aula, la metodología empleada y demás variables que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, implementados para promover las competencias básicas en el estudiante (Moreno, et al., 2009).

Por otro lado, la tesis doctoral de Alexis López (2010) titulada “La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés, estudio de caso realizado en la Universidad de los Andes de Bogotá”, muestra las diferentes estrategias que pueden poner en práctica los profesores de inglés para usar las evaluaciones de manera efectiva dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este estudio se realizó con tres docentes de diferentes colegios de Bogotá y busca responder al interrogante ¿de qué manera son usadas las evaluaciones por algunos profesores de inglés? Aunque aquí se hace referencia al inglés, los docentes investigadores que no pertenecen a esta área fundamental, toman algunos aspectos importantes que pueden complementar y aclarar concepciones presentadas durante su labor evaluativa.

Es así que, la evaluación en el aula es tomada como una estrategia para recolectar información sobre el proceso de aprendizaje; debe ser auténtica, es decir, realizada mediante actividades reales y válidas, debe cumplir con ciertos propósitos según Reynolds, Livingston y Willson (2006) citado por López, (2010) como: (1) mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, (2) alinear la evaluación con el proceso de enseñanza y (3) ayudar a los profesores para que sean más efectivos y puedan tomar correctivos.

A veces las buenas prácticas en evaluación están en conflicto con las realidades que viven los docentes tales como número de estudiantes, la intensidad horaria, los recursos disponibles, el ambiente en el aula de clase, la motivación de los estudiantes, las percepciones que se tienen sobre evaluación, las políticas institucionales, entre otras (López, 2008). Como resultado de este

conflicto, los profesores se ven obligados a usar instrumentos de evaluación que no son consistentes con las buenas prácticas en evaluación (McMillan, 2001).

El rol de la evaluación es que sea usada como mecanismo de retroalimentación, para interpretar los aprendizajes alcanzados y para tomar acciones adecuadas que conduzcan al mejoramiento (López, 2008).

Como conclusiones se encontraron que en los tres docentes investigados, el sistema de evaluación está alineado con los objetivos de aprendizaje y lo utilizan para monitorear continuamente el proceso de aprendizaje de sus estudiantes; la retroalimentación se da a través de matrices de calificación para darle mayor transparencia al proceso y para empoderar a los estudiantes a través de autoevaluaciones y coevaluaciones, esto se hace de forma continua para que ellos sepan dónde están en el proceso, hacia dónde tienen que ir y qué tienen que hacer para llegar a la meta. En esta investigación se dan algunas recomendaciones para implementar la evaluación formativa tales como:

- *Ser transparente y claro en el proceso de evaluación*, esto significa que los criterios de evaluación deben ser comprensibles, conocer el propósito de la evaluación, el tipo de pregunta, cómo se van a calificar sus desempeños, la forma como se van a interpretar los resultados y las decisiones que se van a tomar con base en éstos.
- *Usar evaluaciones válidas y consistentes*, es decir, usar evaluaciones alineadas con las actividades y objetivos de clase, contextualizadas; también se debe calificar los desempeños de manera consistente mediante listas de chequeo, matrices holísticas o matrices analíticas.
- *Ser equitativo en el proceso de evaluación*, es decir, tener en cuenta las características del grupo, para que todos estén en igual situación de ventaja, o que todos hayan tenido la

oportunidad de aprender lo que se está evaluando además de seleccionar actividades apropiadas para niños, niñas o jóvenes.

- *Evaluar continuamente*, implica que se debe evaluar al principio, (de carácter diagnóstico y permiten identificar las fortalezas y limitaciones de los estudiantes); durante (para hacerles seguimiento a los aprendizajes) y al final (para tomar decisiones definitivas sobre el proceso) (McMillan, 2001).
- *Empoderar a los estudiantes*, donde los estudiantes reciben retroalimentación de las evaluaciones usando la autoevaluación y coevaluación. A este proceso también se le conoce como evaluación democrática (Shohamy, 2001 citado por López, 2010).
- *Retroalimentar a los estudiantes*, para que la evaluación sea verdaderamente formativa es indispensable la retroalimentación (Wiggins, 1993). Se les debe permitir conocer dónde están, qué les hace falta y qué tienen que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje.

2.1.3. Antecedentes investigaciones locales.

A nivel local se revisa el trabajo de grado de Maestría de Yojana Edith Rojas Galindo y Elvira Aurora Rozo Gutiérrez (2016) titulado “Percepciones de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas en el aula”, presentado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana; en este trabajo, las investigadoras realizan una descripción de las percepciones que los estudiantes de dos instituciones distritales de Bogotá tienen frente a la práctica evaluativa que se desarrolla en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, factor que contribuye a comparar lo que los estudiantes del distrito piensan con respecto a sus prácticas evaluativas y las percepciones de los estudiantes en la Institución objeto de esta investigación. En este aspecto los estudiantes del distrito al referirse a la evaluación, la perciben de dos sentidos; como una práctica, a la que le temen por su rigurosidad dada por algunos

docentes y como algo que parece carecer de importancia por la superficialidad con la que la conciben los miembros de la comunidad educativa.

Luego se evidencia que los estudiantes, al hacer acercamiento al concepto de evaluación, contestaron con una marcada tendencia hacia los aprendizajes expresados en el conocimiento de temáticas tales como “*es sacar notas para saber qué temas aprendimos y no aprendimos*”, se observa que los aportes fueron escasos y sesgados; en un segundo momento, los estudiantes conciben que la evaluación es una práctica encaminada a generar acciones para emitir valoraciones del proceso formativo, dirigidas a revisar los trabajos realizados por los estudiantes en el colegio y en la casa; en un tercer momento se aprecia que la evaluación es vista como un mecanismo de control que ejercen los docentes, en donde se valora la apropiación de contenidos, buena convivencia y porte del traje escolar.

En conclusión, las percepciones anteriores expresan que los estudiantes comprenden el rol de la evaluación como medición, donde se llevan a cabo algunos procesos de retroalimentación no recurrentes, lo cual da cuenta que en el aula aún se desarrollan prácticas evaluativas tradicionales, encaminadas a ser de tipo formativa y sumativa.

Otro antecedente refiere a la tesis de Maestría en Pedagogía “Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza” presentado por Patricia Hernández Capera de la Universidad de la Sabana, en el año 2015, la cual tiene como objetivo caracterizar y analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes, implementadas por los docentes con estudiantes de Educación Básica Primaria y su relación con la valoración de los procesos de aprendizaje, partiendo de la revisión de las concepciones que tienen los docentes sobre evaluación y sobre sus respectivas prácticas evaluativas.

Este trabajo ayuda a describir algunas prácticas registradas por los docentes investigadores que, de acuerdo con su concepción, serán contrastadas y se constituyen en una

caracterización y análisis cualitativo que puede propiciar la reflexión docente sobre las formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando en reconocer y transformar las prácticas de evaluación.

Las conclusiones de esta investigación aportan una orientación acerca de las prácticas registradas en el Colegio Cedit de Ciudad Bolívar Sede C, que se contrastan con las presentadas por los docentes investigadores de la IE objeto de este estudio así: la percepción sobre la evaluación de los aprendizajes influye en la selección de las estrategias y métodos para valorar a los estudiantes y el docente es quien considera qué evaluar y qué debe aprender el estudiante, además es quien concreta los objetivos, las estrategias y procedimientos a seguir para recoger evidencias de aprendizaje. Sin embargo, hay contradicción entre lo que expresa la evaluación y lo que se implementa en el aula, situación que genera estancamiento y visión sesgada sobre lo que el docente considera como evaluación de los aprendizajes; por tal motivo, la evaluación es concebida como una actividad de carácter arbitrario, punitivo, injusto e incoherente, que no es entendida en forma adecuada por los docentes.

No obstante, en las prácticas evaluativas se observa una dicotomía entre la evaluación formativa y la sumativa, donde, los docentes no estructuran las prácticas de evaluación, en cuanto a un seguimiento riguroso argumentativo de los avances del estudiante. Aparte de esto, no se ofrece la oportunidad de reflexionar sobre tareas, dificultades y avances reduciendo la práctica evaluativa a la recolección de información cuantitativa que no atiende a los ritmos individuales de aprendizaje, de donde surge la necesidad de que los maestros implementen prácticas de evaluación formativa, que propicien procesos de enseñanza efectivos, que guíen al estudiante acerca de qué se les evalúa y cómo se les retroalimenta, ya que únicamente estos procesos se dan en términos de aprobación o desaprobación, no en términos descriptivos.

Además, se evidencia la ausencia de planeación de las prácticas evaluativas y hace que se tomen como acciones esporádicas realizadas en cualquier momento del periodo académico donde se requiere sacar notas; al respecto, se hace necesario que la evaluación se vea como un proceso a través del cual el docente planea y estructura detalladamente la forma en la que va a recolectar, analizar, determinar, valorar, hacer juicios y retroalimentar al estudiante.

Por otro lado, los docentes no sistematizan la información cualitativa recogida de las prácticas evaluativas, ni acciones como la observación, participación oral o la interacción en el aula, que son instrumentos de evaluación valiosos. De igual modo, los docentes no establecen con claridad los criterios que permitan revisar la información, categorizarla y establecer acciones puntuales durante el proceso de enseñanza o tomar decisiones con respecto a la promoción de los estudiantes.

La valoración es reconocida como un proceso de recolección de información, pero se evidencia que dicha valoración no se estructura de forma que permita el análisis de la información y el establecimiento de acciones para ajustar las prácticas evaluativas y, en general, los procesos de enseñanza y de aprendizaje; por tanto, se hace necesario establecer mecanismos de valoración que permitan reunir información más veraz sobre cada estudiante.

Con respecto a la retroalimentación, a los estudiantes no se les propicia observaciones de carácter cualitativo que les facilite comprender sus errores en los aprendizajes, ni se les propicia la corrección y superación de dichas debilidades, sólo al estudiante que le va mal se le confirma sus dificultades hasta finalizar su grado, incoherencia que se registra entre la valoración y la retroalimentación. Dicho de otra manera, se hace necesario que el docente propicie una mirada hacia la forma como valora y retroalimenta al estudiante y los resultados obtenidos en las evaluaciones, ya que la valoración que el docente implementa en el aula no le proporciona información sobre la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por último, los docentes participantes de la investigación, no utilizan los resultados de la evaluación para realizar procesos de valoración o reflexión de su práctica, al respecto, Hernández Capera, propone establecer tres momentos para la valoración de la enseñanza: una valoración inicial que permita estructurar las prácticas tanto de enseñanza como de evaluación a las necesidades particulares de los estudiantes; un segundo momento de valoración continua que atienda a un modelo formativo a través del cual se haga seguimiento a los avances y se establezcan los aspectos del proceso que se deben seguir trabajando o tener en cuenta los errores para redireccionar y hacer las correcciones; y un tercer momento de valoración final para determinar cómo se llegó al aprendizaje y en qué condiciones el estudiante debe iniciar un nuevo proceso.

Otra investigación que aporta a este trabajo es la presentada por Clímaco Giovanni Sánchez Guio (2016) para optar al título de Maestría en Pedagogía, titulada “Implicaciones de las concepciones de evaluación de los docentes en el proceso de enseñanza”; esta investigación expone diferentes concepciones que tienen los docentes sobre evaluación, sus características, usos, intencionalidad y finalidad, además ofrece algunas sugerencias sobre cómo debería ser la evaluación en el ámbito escolar. De igual manera, este trabajo permite realizar la interpretación de algunas acciones presentadas durante el proceso de evaluación, propias de las concepciones de los maestros investigadores; tal lo expresa Sánchez Guio (2016) que el lenguaje usado por el docente genera rechazo, especialmente expresiones como “perder” o “pasar un año”, “aprobar” o “reprobar” una asignatura, e incluso se dice que se “le ayudó a pasar” a un estudiante, evidencian concepciones y reacciones adversas al acto evaluativo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, una función de la evaluación es determinar los resultados del aprendizaje y su calidad, implica que sea usada para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes; pero el

carácter formativo se da en la intención con la que se realiza la evaluación y el uso de la información, que junto con las técnicas o procedimientos empleados, proporciona información que permite la orientación y regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La anterior investigación se sustenta en que para determinar las concepciones de evaluación de los docentes debe tenerse en cuenta sus fundamentos teóricos, el papel que desempeña en su práctica y los usos que le dan a la misma. Por tanto, se evidencia que los docentes no tienen un fundamento teórico claro que sustente su práctica evaluativa y ésta es sólo el producto de su experiencia.

Pese a la falta de sustento teórico, algunos docentes dieron su definición de evaluación y expresaron la manera como la conciben: *“es como el final del proceso”*, entendiendo así la evaluación como una acción discontinua y no como un proceso, de acuerdo con el papel que juega, y sus usos.

Sin embargo, la evaluación es una forma de hacer seguimiento al conocimiento del estudiante, que a su vez permite saber al docente si las acciones que ha tomado durante un período de tiempo han servido o no, haciendo una comparación entre lo que se propusieron y lo que se logró al final de una sesión.

Además, para la mayoría de los docentes la evaluación no es utilizada como medio de aprendizaje, sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende; en un proceso evaluativo, tanto docente como estudiante aprenden, sólo que cada uno lo hace en diferente nivel. La concepción que los docentes tienen sobre la evaluación está lejos de ser considerada como un instrumento de formación intelectual y humana que garantiza la reducción de desigualdades.

Con respecto a las prácticas evaluativas se observa que los docentes buscan que los estudiantes aprendan situaciones específicas prácticas o teóricas de sus áreas, sin tener en cuenta

las características personales o sociales del estudiante, además, practican una evaluación centrada en la adquisición de datos. Sin embargo, al indagar con los docentes sobre los criterios que tienen en cuenta al momento de evaluar a sus estudiantes, se encontraron diversas respuestas como falta de claridad sobre qué es un criterio de evaluación, no se tiene en cuenta la planeación, el docente es quien los establece al inicio de cada período académico y representan aspectos convivenciales, actitudinales, puntualidad, participación, desempeño, presentación a tiempo de actividades, explicación de qué temas se van a estudiar en un objetivo, cómo se van a evaluar y qué notas van a establecer, donde el estudiante es quien acata.

Con relación a la frecuencia con la que evalúan los docentes, se encuentra que lo hacen en cada una de sus clases, registran más de 10 calificaciones, lo que muestra un afán por justificar su labor a través de éstas, lo hacen para darle oportunidades al estudiante y para salvaguardar su criterio en el momento en el que tenga una reclamación, lo que muestra que la responsabilidad del aprendizaje es única y exclusivamente del estudiante y el docente se convierte solamente en un dador de conocimiento y en verificador del mismo.

Algunos docentes manifiestan que no siempre realizan retroalimentación debido a la cantidad de estudiantes que tienen en su aula de clase, ya que realizarla implicaría tener más tiempo para poder dedicarse a cada uno de ellos, pues las diferencias en sus avances así lo ameritan.

Se evidencia que cuando los docentes evalúan esperan que sus estudiantes cumplan con sus expectativas, que hayan asimilado las temáticas y que hayan cumplido los objetivos establecidos al inicio de un período académico, además, que los estudiantes rindan cuentas de acuerdo con unos criterios u objetivos dados.

Las dificultades que encuentran los docentes al momento de evaluar puede estar en ellos, ya que deben convencer a los estudiantes de que la nota que obtienen se la ganan por su

desempeño; esta concepción de evaluación mediada por el aprendizaje depende únicamente del estudiante, donde el resultado del fracaso o del éxito es responsabilidad de él. Es por esto que, la manera en que los docentes evalúan, genera en los estudiantes desmotivación por no tener en cuenta sus estilos de aprendizaje, lo cual obliga al maestro a evaluar de forma cualitativa para que no estén pendientes de la nota, sino de su proceso de aprendizaje.

2.2. Referentes teóricos

2.2.1. Referentes teórico-epistemológicos de la evaluación.

Este trabajo de investigación aborda desde su interrelación, tres puntos de vista teórico epistemológicos: la evaluación como tecnología, la evaluación como práctica cultural y la evaluación como práctica socio-política (Moreno Olivos, 2014). Se analizarán a continuación las implicaciones de estas tres miradas en las prácticas de los docentes investigadores.

2.2.2. La evaluación como tecnología.

De acuerdo con la postura epistemológica de Moreno Olivos (2014), durante el siglo XXI, los propósitos de la evaluación no han cambiado pues “ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación basada en medición de lo que los estudiantes saben” (p. 5); esto significa que las instituciones encargadas de evaluar a nivel nacional o internacional, continúan usando las pruebas o test como métodos primarios de evaluación educativa, lo que representa que los juicios que se hacen acerca del aprendizaje están mediados por el diseño de instrumentos de medición, así como por la asignación de puntuaciones y su interpretación. Sin embargo, para este autor hay una creciente prevalencia de los involucrados en el proceso de desarrollo de los países, por considerar que la evaluación es un asunto de técnica y procedimiento desarrollada por técnicos o expertos en medición, tecnología

que cada vez ha sido más refinada para ser más eficiente, estandarizada y codificada, donde la evaluación ha sido vista como externa y separada de la enseñanza y el aprendizaje.

En consecuencia, durante los pasados 50 años, un cambio ha sido la demanda creciente de test educativos por parte de los responsables de las políticas educativas, quienes insatisfechos por la calidad (puesta en evidencia en los puntajes de los test) esperan “pruebas que sirvan como instrumentos de cambio de la enseñanza y el aprendizaje” (Linn, 1989, p. 479). En esta postura epistemológica, se concibe la evaluación como un elemento de control sobre profesores, alumnos y centros educativos, el profesor juega un papel nulo en la elaboración de objetivos educativos y lo que se propone en esta investigación es que el docente mejore su práctica en el aula, tomando como referencia los resultados de estas pruebas externas.

El alumno tampoco participa y se considera sólo como persona con un conjunto de características psicológicas que, se presume actúa, procesa, siente, aprende de determinada forma bajo ciertas circunstancias, donde el único papel que le corresponde es someterse a los actos de evaluación de los demás para ser medido y clasificado, es el foco de atención de estas pruebas donde las calificaciones son el índice para medir el éxito o el fracaso no sólo del estudiante sino del profesor, la escuela y el sistema educativo. Por ende, ambos personajes en realidad carecen de poder, son sujetos pasivos. Se impone desde fuera de la comunidad escolar cómo y qué contenidos seleccionar, cómo presentarlos y, por supuesto, cómo evaluarlos (Moreno Olivos, 2014).

El aporte para el presente trabajo del autor de la evaluación como tecnología es que nos ubica en la concepción de evaluaciones estandarizadas que realizan las instituciones encargadas de velar por la “calidad” de la educación: a nivel internacional, pruebas PISA y, a nivel nacional, las pruebas que realiza el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES correspondientes a cuatro pruebas o evaluaciones a manera de test estandarizado en los

grados tercero y quinto de la Básica Primaria, y noveno y once de la Básica Secundaria; los resultados se usan para saber qué competencias se encuentran débiles en el establecimiento educativo, ejecutar las acciones pedagógicas necesarias, analizar las evidencias de aprendizaje según cada componente y mejorar la planeación.

En esta postura epistemológica para que la evaluación goce de legitimidad ha de adoptar la forma de medida (Grundy, 1991, citado por Moreno Olivos, 2014); los docentes deben convertirse en medidores de las conductas y rutinas observables de los alumnos, en evaluadores del trabajo, donde la interacción deja de ser un proceso de autorreflexión y guía para convertirse en una preocupación por controlar las acciones y mantener la disciplina en el aula.

2.2.3. La evaluación como práctica cultural.

En esta postura la evaluación pertenece a lo práctico en el aula, a la interacción entre profesor y alumno, donde todos los participantes se consideran sujetos racionales *con capacidad de prudencia y discernimiento del juicio personal* ejercitado a través de procesos sistemáticos de reflexión, no como objetos (Moreno Olivos, 2014, p. 9).

Para objeto del presente estudio este referente teórico epistemológico, pretende mejorar el proceso evaluativo en el aula desde una transformación de las concepciones y mirada de la evaluación como componente formativo. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en una parte integral del proceso educativo y no se queda en algo desintegrado. La evaluación representa la elaboración de juicios que requieren del conocimiento personal, de los procesos y las prácticas desarrolladas a través de la experiencia de aprendizaje de los participantes, quienes son los jueces de sus propias acciones (Grundy, 1991, citado por Moreno Olivos, 2014). La acción práctica (praxis) se caracteriza por la elección y deliberación; la acción se adopta sobre la

base de la comprensión plena de la situación y la deliberación incluye la interpretación de la situación para otorgarle sentido. (Carr y Kemmis, 1988, p.53).

2.2.4. La evaluación como práctica socio-política.

La evaluación, por muchos años, ha tenido un desarrollo enmarcado en diferentes concepciones, las cuales se abordarán para esta investigación desde los procesos pedagógicos de enseñanza (estrategias), aprendizaje (competencias) y pensamiento (habilidades).

Desde este punto se analiza la historia de la evaluación ya que amplía la perspectiva con respecto a su empleo como mecanismo para ejercer poder, seleccionar y clasificar según los méritos; inicialmente mediante la evaluación se descubría el conocimiento, después se empleó para verificar el aprendizaje individual, aunque la evaluación rara vez se ha estudiado sistemáticamente, una perspectiva histórica indica que los propósitos de la evaluación han cambiado para reflejar las transformaciones de la sociedad, pero con pocas excepciones, los procedimientos (Moreno Olivos, 2014).

Los primeros exámenes del servicio civil chino, por ejemplo, a menudo han sido citados como uno de los precursores de las formas de evaluación actuales (Dubois 1970, citado por Moreno Olivos 2014). El propósito de estos exámenes era estrictamente selectivo y no tenía fines educativos.

Otro origen de las prácticas de evaluación actuales puede encontrarse en los exámenes que se realizaban en las universidades europeas medievales, que fue uno de los primeros tipos de escolarización formal. Eran eventos públicos orales, con un reconocimiento público de que los candidatos podían responder cuestiones y clases sobre libros prescritos, estos exámenes tuvieron un propósito didáctico haciendo obvia la unión entre enseñanza y evaluación.

Al mismo tiempo, “las disputas” una forma de argumento donde los estudiantes, usando la deducción, defendían públicamente una tesis y establecían su validez; eran organizadas en las universidades y empleadas en la enseñanza para conducir la discusión y para desarrollar un método escolástico de pensamiento (Rudolph 1962, citado por Moreno Olivos 2014). Esta tradición de evaluación eventualmente llegó a convertirse en ‘actos ridículos’ y finalmente desapareció en el siglo XVIII.

La evaluación, entonces, era usada como una herramienta para verificar el aprendizaje individual y la adquisición del conocimiento establecido. “El carácter era más importante que la competencia, la integración armoniosa de la mente y el cuerpo era preferible a un talento experto y la cortesía era superior a la firmeza” (Rothblatt 1982, citado por Moreno Olivos 2014).

La industrialización y la producción en masa trae consigo el desarrollo de la ética del logro y la ambición individual con un sistema de exámenes competitivos para reconocer el éxito, donde las formas escritas pronto reemplazaron las presentaciones orales con “un énfasis mayor en la velocidad y la resistencia” (Rothblatt 1982, citado por Moreno Olivos 2014). La forma escrita estrechó el rango del conocimiento evaluado y las preguntas con interpretaciones múltiples que fueron sistemáticamente excluidas de los exámenes. La necesidad de formas más objetivas de evaluación fue urgente.

Los exámenes competitivos fueron usados primero para motivar y premiar a los estudiantes que aprendieran y, eventualmente, clasificarlos de acuerdo por su mérito haciendo honores a su aprendizaje.

Con el surgimiento de la burguesía y el capitalismo, la evaluación del logro sirvió como base para otorgar privilegios. Las prácticas de evaluación entonces empiezan a ser vistas y desarrolladas como una tecnología usada para propósitos sociales específicos de selección. La medición y las pruebas psicológicas emergieron al final del siglo XIX, estos desarrollos

psicométricos de procedimientos de pruebas estandarizadas fueron consistentes con las condiciones socio-políticas de la época (Cronbach, 1975), cuando una economía de producción de masas reclamaba una educación de masas y la selección de los individuos más capaces para avanzar en el nuevo orden económico y político.

Otros desarrollos históricos se retoman de Tyler (1975), considerado *el padre de la evaluación*, donde contrasta los resultados con los objetivos de aprendizaje, cuya característica fundamental era comparar de forma fácil los objetivos con los resultados alcanzados por los estudiantes, acción que se realiza en algunos casos para obtener notas rápidas en ellos y, que a veces, se constituye en base para promoverlos de un grado a otro. En consecuencia, diferencia la evaluación sumativa de la formativa y propone que la evaluación se realice sin referencia a objetivos, donde lo más importante es que el evaluador no considere dichos objetivos y más bien los desconozca para evitar la subjetividad en los resultados, acción que es compleja de realizar porque en el tema evaluativo están presentes diversos aspectos del comportamiento docente.

Para Cronbach (1951), “la evaluación se fundamenta en la búsqueda de información clara, oportuna, exacta, válida y amplia, y en su comunicación, a quienes deben tomar decisiones sobre la enseñanza” (p. 297); esa ha sido la misión básica de la educación en Colombia, realizar diversas pruebas y recoger información para clasificar los colegios por aspectos como progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar (MEN, 2015). Por lo anterior, podemos tomar en consideración la opinión de Stufflebeam (2000), donde se refiere a:

“La evaluación como un proceso que consiste en identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor de las metas, la planificación y el impacto de un objeto determinado, con el fin de perfeccionar la enseñanza a partir de las necesidades encontradas y promover la comprensión de fenómenos implicados en el proceso de aprendizaje, labor que se logra al promover tal aprendizaje en diversas escalas de autonomía en los estudiantes” (p. 325).

El anterior concepto lo comparte Stake (2006), al tomar la evaluación como proceso descriptivo de enjuiciamiento, donde se tienen en cuenta, en lo posible, los resultados emergentes y secundarios evaluables no sólo por el profesor sino por los padres y administrativos, labor que se realiza de forma indirecta por la comunidad educativa; esta concepción se articula con el pensamiento de Kemmis (1986), donde la evaluación se proyecta sobre todos los componentes de la educación: profesores, currículo, administrativos, programas y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar del debate crítico y formular los juicios correspondientes. Esta actividad evaluativa llamada evaluación institucional y plan de mejoramiento, es descuidada por los docentes que se reúnen al finalizar el año, quienes luego de evaluar las metas y objetivos proponen acciones que quedan plasmadas en el papel y que sólo se retoman al iniciar un año escolar.

La palabra evaluación puede llegar a tener muchos significados entre las personas y aún más en cada docente y ésta ha sido una fuente constante de reflexión dentro de la docencia por sus grandes retos y como desafío dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje tanto en la parte inicial, durante su desarrollo y a la hora de medir resultados (López, 2014).

Es pertinente reconocer los aportes del libro “Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza” (Rosales, 2000, p. 22), que muestran las diferentes concepciones de evaluación tomadas en cuenta como referentes para el presente trabajo, donde aborda definiciones que pueden ser comparadas con las concepciones del grupo focal y que complementan y orientan el quehacer evaluativo de los docentes investigadores en el aula de clase.

De la misma manera, Rosales plantea que la evaluación consiste en vincular la teoría y la realidad en una “actividad de reflexión” que sigue dos vías: de la teoría a la práctica y viceversa, de ahí se deriva la capacidad evaluativa o “reflexión sobre la enseñanza”, donde menciona que el primer paso para la reflexión es la recolección de datos sobre todos los componentes de la

enseñanza, y el segundo paso es la aplicación de criterios para realizar juicios de valor, planteamiento sustentado por Santiago Castillo (2002), quien articula y amplía el concepto de evaluación al referirse que “es un proceso dinámico abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo” (Castillo, 2002, p. 6). Coincide con Rosales (2000) en que la evaluación se hace para obtener información, formular juicios y tomar decisiones, además complementa la concepción al describir que la evaluación cumple con una función diagnóstica, formativa y sumativa. Asimismo, propone una estructura básica conceptual para la evaluación donde se da un cambio en el momento: cuándo evaluar, para qué evaluar, qué evaluar, cómo evaluar y quienes evalúan. En conclusión, “la evaluación educativa tiene un contexto determinado, un espacio o contenido sobre el que actúa, unos momentos continuos al proceso y persigue unas finalidades o motivos formativos concretos” (Castillo, 2003, p. 8).

2.2.5. Evaluación formativa.

Scriven (1967) usó los términos *evaluación formativa* y *evaluación sumativa* para hacer una distinción entre los dos roles que tiene la evaluación en educación. Cuando la evaluación se usa para desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo se dice que es formativa, y cuando se emplea para tomar decisiones al final del proceso y se extiende a los resultados es sumativa.

Por otro lado, Black y William (1998), argumentan, que la evaluación formativa es cíclica en el sentido en que los estudiantes comparan continuamente sus desempeños con desempeños deseados (ideales), toman acciones para que estos sean parecidos, vuelven a comparar y así sucesivamente hasta encontrar mejoramiento.

Para Gipps, (1994) las condiciones para el mejoramiento son: en primera medida, que los estudiantes tengan un objetivo de aprendizaje claro, luego ser capaces de monitorear su proceso

de aprendizaje, es decir, comparar su desempeño con algo deseado y finalmente, deben tomar acciones para poder alcanzar el objetivo planteado.

Para McMillan (2007) (citado por Alexis López 2010), la evaluación formativa puede entenderse como la recolección, la evaluación y el uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, o como la retroalimentación que se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño encaminadas hacia el mejoramiento; esta retroalimentación puede incentivar la motivación y aprendizaje de los estudiantes ya que se da según sus necesidades.

2.2.6. Evaluación Auténtica.

Según Solano - Flores y Shavelson (1997), citados por Pons y Serrano (2012), la evaluación auténtica está configurada por tres componentes: una tarea donde se presentan acciones bien estructuradas cuya solución requiere del uso de materiales concretos, un medio para recoger las respuestas (grabaciones, gráficos, redacción de conclusiones) y un sistema de puntuación con el fin de valorar el razonamiento y exactitud de las respuestas; y tres dimensiones que son: *la representación del dominio* que se refiere a que todo contenido presentado debe ser significativo, comprensible y contemplar una amplia variedad de soluciones y diferente grado de corrección, *el equipamiento*, tiene en cuenta materiales y recursos disponibles y *la puesta en práctica*, la cual corresponde a la disponibilidad de tiempo para realizar una prueba o el entrenamiento con el sistema de puntuación.

“Cualquier alternativa diferente al test de lápiz y papel entra en el nuevo modelo; las respuestas abiertas (construidas), ensayos, proyectos, portafolio, son indicadores de lo que realmente sabe un estudiante y constituyen verdaderos instrumentos que evidencian el trabajo que está realizando la persona evaluada” (Pons y Serrano, 2012, p. 20).

2.2.7. El pensamiento dentro de la práctica evaluativa.

El pensamiento es el producto de la mente en el acto de pensar, es decir, las construcciones mentales elaboradas fruto de la actividad del cerebro. Cuando se habla de pensamiento, generalmente se hace referencia a cualquier actividad intelectual o mental. En este sentido, se puede hacer referencia al acto del pensamiento, a las ideas resultantes o a las elaboraciones de las mismas ideas.

Es claro afirmar que el pensamiento siendo inherente al ser humano, está implícito en las relaciones que se establecen entre alguien que enseña y alguien que aprende. De esta manera, el pensamiento se inscribe como el puente que entrelaza los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, puesto que, para que la enseñanza sea eficaz debe incluirse una planeación que implique el desarrollo del pensamiento y para que el aprendizaje pueda hacerse visible requiere de un proceso de pensamiento que evidencie la comprensión respectiva.

Para muchos profesores casi todos los currículos ponen el énfasis en una cantidad aparentemente enorme de información relacionada con la asignatura. La mayoría de los contenidos, tal como vienen establecidos, especifican o implican un amplio abanico de tipos de pensamiento y también de conocimientos sobre la materia, que los autores de estos contenidos consideran esencial que los alumnos aprendan o apliquen a la hora de demostrar su dominio de la asignatura. Sin embargo, muchos profesores no enseñan a pensar, sino que se centran en los contenidos de la materia. Como la inmensa mayoría de nuestros alumnos de Primaria y Secundaria no tienen experiencia ni están acostumbrados a pensar, es necesario enseñarles a aplicar técnicas para lograrlo. Nos preocupa que no se esté haciendo caso al mensaje profundo de estos nuevos diseños curriculares y que la enseñanza en el aula siga siendo como antes, con algunos retoques que en realidad no lleguen a los cambios profundos necesarios para enseñar estos contenidos (Swartz, 2008, p. 39).

De esta manera, el pensamiento visto en una doble dirección, una en la que confluyen la enseñanza y el aprendizaje, y otra, como punto de partida para que tanto la enseñanza como el aprendizaje surjan en el acto educativo, necesariamente implica un proceso de comprensión para que se cumpla las dos metas que según Richhart, Church y Morrison (2014) se deben tener en cuenta para que los estudiantes aprendan: una, crear oportunidades para pensar y dos, hacer visible el pensamiento de los estudiantes. De este modo, Perkins (1992) citado por Richhart et al. (2014), afirma que:

El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. La retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento surgen cuando el aprendiz se encuentra en experiencias de aprendizaje en las que piensa acerca de algo y piensa con lo que está aprendiendo [...]. Lejos de creer que el pensamiento viene después de conocimiento, el conocimiento procede del pensamiento. A medida que pensamos acerca de y con el contenido que estamos aprendiendo es como realmente lo aprendemos (p. 8).

Es decir, el pensamiento como acción cognitiva se encuentra como elemento esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, aunque se pueda enseñar a pensar dentro del aula, no todas las formas de enseñanza valen. Aprender a pensar bien no es una actividad de descubrimiento, ni tampoco se trata de “pensar con más ganas”, no se consigue solo porque se anime, estimule o fomente la forma de pensar del alumno. Enseñar a pensar significa enseñar de forma deliberada, explícita y directamente, lo que son los procedimientos, comportamientos mentales y movimientos metacognitivos y cómo aplicarlos. Requiere esfuerzo y capacidad por parte, tanto de los alumnos como de los profesores, porque aunque lo ideal es que pensar de forma eficiente sea una operación o un comportamiento automotivado, casi intuitivo, solo llega a serlo a base de aplicación, enseñanza y reflexión repetida, consciente, esforzada y continuada, en otras palabras, retroalimentada constantemente.

De acuerdo con lo anterior, para lograr la comprensión a través de la visibilización del pensamiento pueden utilizarse herramientas como las rutinas de pensamiento, las cuales aportan una nueva concepción de aprendizaje que va más allá de lo simplemente memorístico.

“Para que el pensamiento ocurra, los estudiantes deben tener en qué pensar y hay que pedirles que piensen al respecto. Como docentes debemos crear las oportunidades de pensamiento. Sin embargo, aun cuando existen oportunidades para pensar, tenemos que reconocer que el pensamiento es algo interno, algo que ocurre bajo el gorro por decirlo de alguna manera” (Richhart et al., 2014, p. 69).

Por tanto hay que hacerlo visible para conocer qué en realidad piensa el estudiante. Para hacer visible el pensamiento lo docentes deben seguir prácticas como cuestionar, escuchar y documentar (Richhart et al., 2014). Al respecto, la formulación de preguntas se convierte en una poderosa herramienta para potenciar el pensamiento, pues mediante el cuestionamiento, el docente no busca necesariamente respuestas únicas o predeterminadas, sino que más bien, en la divergencia de dichas respuestas puede evidenciarse una oportunidad de aprendizaje compartido entre docentes y estudiantes. Es importante aclarar que las preguntas no sólo provienen del docente, sino que cuando son formuladas por el estudiante, éstas tienen una intención orientada al aprendizaje, lo que conlleva procesos de pensamiento en unos y otros.

Es pertinente que para la visibilización del pensamiento se tenga en cuenta el escuchar, que según Richhart et al. (2014), es importante escuchar las respuestas de los estudiantes, ya que a partir de esto se les puede proporcionar la retroalimentación apropiada y dirigir su aprendizaje mediante nuevas preguntas que los inciten a dilucidar su pensamiento. “Como docentes, escuchar a los estudiantes sirve de modelo para que ellos sepan lo que significa escuchar” (Richhart et al., 2014, p. 78).

Documentar contribuye a develar el pensamiento, debido a que es pertinente registrar las evidencias del pensamiento de los estudiantes, tomar notas de las observaciones, recopilar sus producciones, entre otras. La documentación no se limita simplemente a recopilar evidencias de trabajo de los estudiantes; ésta debe ir más allá, pues debe mostrar utilidad tanto para el maestro como para el estudiante, es decir, a partir de dichos registros profundizar en el aprendizaje, en vez de convertirse en una mera actividad de clase.

2.2.8. La evaluación como herramienta de pensamiento.

Una forma de visibilizar el pensamiento es emplear las rutinas de pensamiento como herramientas para documentar y develar lo que piensan los estudiantes, conocer su comprensión sobre los contenidos y lograr en ellos un aprendizaje efectivo, tal y como lo afirma Richhart et al. (2014) “estos procedimientos sencillos, que por lo general cuentan con pocos pasos, ofrecen un marco para enfocar la atención en movimientos específicos de pensamiento que ayudan a construir la comprensión” (p. 85), y que además permite al docente evaluar el desempeño de los estudiantes y retroalimentar el proceso para asegurar un aprendizaje efectivo, puesto que al evaluar según Richhart (2014), la valoración de las rutinas de pensamiento,

“...ofrece puntos clave acerca de la valoración formativa en cuanto a qué buscar y a qué prestar atención en las respuestas de los estudiantes, tanto en el momento presente como para el futuro. Además, se ofrecen sugerencias sobre cómo llevar aún más lejos el pensamiento del estudiante” (p. 87).

La evaluación es una actividad que se realiza día a día, verificando los logros que van alcanzando los docentes, el progreso de los alumnos en el aprendizaje y la transferencia de los procesos a la enseñanza de las diferentes asignaturas, los cambios que se generan en la planificación de las clases y las actividades y actitudes de todos los integrantes de la comunidad

educativa, incluyendo los directivos. La evaluación debe atender esencialmente al proceso de formación del estudiante, el cual debe ser integral. A través de la evaluación se pretende:

- Conocer el avance de los docentes en cuanto al dominio de los procesos y al desarrollo de las habilidades para impartir clases de procesos y para transferir dichos procesos a la enseñanza de otras materias.
- Determinar el grado de avance de los estudiantes en cuanto a la comprensión y concientización de los procesos de pensamiento y a sus competencias para aplicar los procesos en situaciones académicas y cotidianas.
- Conocer y monitorear el avance de los alumnos a través de la observación continua de las clases, la elaboración de trabajos y la implementación de rutinas de pensamiento y rúbricas de evaluación.

2.2.9. La retroalimentación.

De acuerdo con Ávila (2009), es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, acerca de lo que saben, hacen y la manera cómo actúan. Los criterios que se deben tener en cuenta para que sea constructiva han de ser: descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara. Por otra parte, la retroalimentación puede ser de forma (la cual se enfoca en destacar los aspectos positivos de la conducta de la persona, para motivarla y reconocerla) o de contenido (dirigida a enfatizar en áreas de oportunidad y estrategias para mejorar el conocimiento), pero de igual manera se destaca que ésta puede darse de forma verbal, no verbal, escrita y actuada, concluyendo que las fuentes de obtención de información pueden provenir de diferentes personas.

En resumen, Ávila (2009), propone que la retroalimentación es constructiva cuando cumple las siguientes condiciones: se ha solicitado, es inmediata, es específica, no juzga en

términos de calificar al receptor, si se proporciona con el ánimo de mejorar y en privado o se da como apoyo de grupo. Sin embargo, López (2014), plantea que la información se debe recoger a través de evaluaciones y la interpretación debe hacerse con los estudiantes para que ellos realicen correctivos si es necesario, también recomienda emplear matrices o guías de calificación (listas de chequeos, listas de chequeos con escala, matrices holísticas o matrices analíticas) para valorar los desempeños de los estudiantes y para retroalimentarlos. Incluso, los estudiantes usarán las matrices para saber qué hacer, en qué nivel de desarrollo están y qué les hace falta para llegar al nivel de desempeño deseado.

Las matrices son útiles para dialogar no solamente con los estudiantes sobre los objetivos del proceso de aprendizaje, sino también para conversar con otros miembros de la comunidad educativa; es importante tener en cuenta que la evaluación no sucede en un momento específico del curso, sino que debe tener lugar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (McMillan 2001, citado por López 2014). Esto implica entender que la evaluación no termina cuando se asigna una nota, sino que puede ir mucho más allá al retroalimentar a los estudiantes, indicándoles cuál es su estado actual, hacia dónde deben ir y qué pueden hacer para alcanzar esa meta (McMillan 2001, citado por López, 2014).

La retroalimentación ocurre durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente cuando se hacen evaluaciones formales (López, 2014). Este autor concluye que en cualquier tipo de evaluación, cuando se formulan preguntas y los estudiantes cometen errores, algunos de éstos deben ser aprovechados como base para la aclaración de conceptos. Por lo tanto, no se debe penalizar a los estudiantes por estos errores, porque puede afectar su motivación y autoestima. Por el contrario, es necesario promover un diálogo en torno a los errores que los estudiantes cometan y así lograr nuevos aprendizajes. De esta forma, los estudiantes se vuelven participantes más activos y empiezan a comprender que el éxito en su proceso no depende tanto

de su capacidad de dar la respuesta correcta sino de la forma en que expresen y discutan sus comprensiones (López, 2014).

2.2.10. Evolución histórica de la concepción de evaluación en Colombia.

De acuerdo con las conclusiones realizadas por Moreno, Triana y Ramírez (2009) y los Lineamientos Curriculares del MEN (1998), se define la evaluación educativa como un juicio en donde se comparan los propósitos y deseos con la realidad que ofrecen los procesos, la evaluación debe ser más una reflexión que un instrumento de medición para etiquetar a los individuos. De acuerdo con lo anterior, se evidencian algunos cambios que han generado las diferentes normatividades emanadas por el MEN para la promoción y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; el Decreto 088 de 1976, determina las funciones de la División de Evaluación del Rendimiento Escolar referentes a: Evaluar, por intermedio de los Centros Experimentales Pilotos y rendir informes semestrales sobre los resultados de las evaluaciones. En esta época, se dieron los primeros pasos con relación a la calificación cualitativa y la presentación de informes descriptivos; de igual forma, se establece la promoción automática de un grado a otro como mecanismo de promoción en Básica Primaria, independientemente de sus motivaciones, conocimientos y valores.

El Decreto 1419 de 1978, enmarcó los fines, características y componentes específicos del currículo en los programas, que posteriormente serían retomados por la Ley 115 de 1994 y que hoy rigen el quehacer educativo (con el fin de garantizar el logro de los fines propuestos). El Decreto 1002 de 1984, organizó la Educación Básica en nueve grados: cinco de Básica Primaria (1° a 5°) y cuatro de Básica Secundaria (6° a 9°) y dos grados de la Educación Media Vocacional (10° y 11°). La Resolución 17486 de 1984 aclara el concepto de promoción, que es el paso de un grado o nivel a otro superior o la obtención de un título, como resultado del logro de

determinados objetivos de aprendizaje evaluables tales como: conocimientos teóricos y prácticos, la adquisición de hábitos, valores, habilidades y destrezas en todas las asignaturas, cuyo fin es la formación integral del educando. *La promoción escolar* se consideró como un aspecto que cada institución educativa debía establecer para estimular, orientar y evaluar. En los grados 1°, 2° y 3°, la evaluación y promoción era flexible de acuerdo con el avance de los alumnos. A partir del grado 4° de Básica Primaria hasta el grado 11° de Media Vocacional, el año se divide en cuatro períodos de igual duración, los resultados de las evaluaciones se expresaron numéricamente en escala de 1 a 10.0, cuyo equivalente conceptual era: 9 a 10.0 sobresaliente, 8 a 8.9 bueno, 6 a 7.9 aprobado, 1 a 5.9 no aprobado. Las calificaciones se promediaban de manera que la nota tenía sólo una cifra decimal. Para efectos de promoción, el valor porcentual de cada una de las áreas, en cada período era acumulable: Primer Período 10%, Segundo Período 20%, Tercer Período 30%, Cuarto Período 40%. La calificación mínima para aprobar un área de formación era de 6.0, para ser promovido u obtener el título de bachiller; con una calificación menor a 6.0, se perdía el año.

El Decreto 1469 de 1987 reglamenta el Decreto 088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de Básica Primaria, considerando que la promoción automática mejoraba la eficiencia del sistema educativo al disminuir la repitencia y deserción; se establece como obligatoria la promoción automática en el nivel de Educación Básica Primaria, la evaluación tenía como propósito identificar los logros y dificultades en la aplicación de correctivos, además plantea que la motivación del estudiante no debe lograrse exclusivamente por el procedimiento de la nota tradicional.

Dentro de este decreto, se aclaran distintos conceptos como:

- Evaluación escolar: proceso de seguimiento y valoración permanente de la Institución Educativa en aspectos organizacionales, administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno de acuerdo con los fines de la educación.
- Promoción automática: proceso por medio del cual, después de un seguimiento permanente de evaluación escolar, todo niño que, en el nivel de Educación Básica Primaria, es promovido al grado siguiente al finalizar el año lectivo o antes si sus capacidades y logros se lo permiten.
- Calificación: juicio de valor sobre el desarrollo y progreso del alumno expresado en una escala convencional (MEN, 1987).

El docente debe evaluar permanentemente el estado de desarrollo del alumno y confrontarlo con los logros esperados. Este proceso se presenta en un informe que será transcrito en el boletín informativo de padres de familia bajo una escala conceptual de calificación, dada a partir de cuatro calificaciones: Excelente, Bueno, Aceptable e Insuficiente.

Consecuentemente, la reprobación con el 20% de ausencias injustificadas quedará a juicio del Comité de Evaluación; de igual forma, la promoción será dada a los alumnos que al finalizar el segundo período académico del año lectivo hubiesen logrado los objetivos de las diversas áreas, previo concepto del Comité de Evaluación.

Teniendo en cuenta la identificación de los logros y dificultades como proceso de evaluación, en el Decreto 1860 de 1994, las finalidades principales de los informes era presentar a los padres, docentes y alumnos, de manera comprensible, el avance en la formación de los estudiantes y proponer acciones necesarias para continuar adecuadamente el proceso educativo; de ahí, en 1996, se expide la Resolución 2343, en la que se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

El decreto 1860 propone que en el plan de estudios se debe incluir la evaluación de los logros del alumno, entendidos como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico; con esto, la evaluación debe ser cualitativa, continua e integral. Además, debe expresarse en informes descriptivos que permitan apreciar el avance en la formación del educando o, en caso contrario, proponer acciones necesarias acertadas para continuar con el proceso educativo.

La evaluación se fundamenta en la comparación del estado de desarrollo formativo y cognitivo de un alumno, con relación a los indicadores de logro propuestos en el currículo (MEN, 1994); pueden emplearse los siguientes medios de evaluación: El uso de pruebas de comprensión, análisis, discusión crítica y en general, de apropiación de conceptos y apreciaciones cualitativas como resultado de las observaciones, el diálogo o entrevista abierta y formuladas con la participación del alumno, un profesor o un grupo de ellos.

No obstante, las pruebas basadas en la reproducción memorística de palabras, o fórmulas, no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar; el docente es quien programa como parte de las labores normales del curso, las actividades grupales o individuales de profundización, investigación o de práctica, que se requieran para superar las falencias o limitaciones en la consecución de los logros por parte de los alumnos.

Por eso, las calificaciones escolares entregadas en los registros de notas estarán dadas de la siguiente manera: Excelente, cuando supera ampliamente la mayoría de los logros previstos; Bueno, cuando se obtienen los logros previstos con algunas limitaciones en los requerimientos; Insuficiente, cuando no alcanza a superar la mayoría de requerimientos de los logros previstos.

En consecuencia, se conformarán Comisiones de Promoción, integradas por docentes, para definir la promoción de los alumnos que al finalizar los grados sexto o noveno presenten

deficiencias en la obtención de los logros. Estas Comisiones de Promoción podrán determinar que un alumno ha reprobado cuando ocurra una de las siguientes circunstancias: el alumno haya dejado de asistir a las actividades pedagógicas la cuarta parte del tiempo total previsto, y cuando después de cumplidas las actividades complementarias, persiste la insuficiencia.

Se puede reconocer que en el transcurso de la historia se originaron tres tipos de promoción conocidas como *la promoción anual*, aquella según la cual el estudiante pasaba al grado siguiente solamente al finalizar el año lectivo; *la promoción automática*, cuando el estudiante tenía la oportunidad de avanzar según sus capacidades sin pérdida pero con seguimiento permanente y sistemático de sus actividades y, finalmente, *la promoción flexible*, entendida como el paso al siguiente grado en una, varias o todas las áreas sin necesidad de haber terminado el año lectivo (MEN, 1998).

El Decreto 230 de 2002 adoptó las categorías universales de Excelente, Sobresaliente, Aceptable, Deficiente e Insuficiente (García, 2003). Y al proponer un máximo de reprobación del 5 %; en esta norma, se establecen las disposiciones encaminadas a garantizar el derecho para que todos aprendan y no haya segregaciones a los estudiantes por medio de la pérdida de año.

2.2.11. La evaluación en el aula según el Decreto 1290 del MEN, 2009.

Se propone que la evaluación educativa en el aula, en los niveles de enseñanza Básica y Media, “deben tener única y exclusivamente propósitos formativos” (MEN, 2009), es decir, de aprendizaje para todos los sujetos que intervienen en ella, donde los profesores responsables de la enseñanza, aprenden y mejoran la práctica evaluativa; durante el aprendizaje de sus educandos conocen las dificultades a superar, el cómo resolverlas y las estrategias funcionales y los estudiantes aprenden a partir de la evaluación, de su corrección y de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada (MEN, 2009).

2.2.12. Definiciones de Evaluación.

La evaluación es el proceso permanente de recolección de información pertinente para tomar oportunamente decisiones acertadas sobre la enseñanza, de tal manera que contribuyan a promover el aprendizaje de los estudiantes (Guzmán, 2016).

Para el MEN, según el Decreto 1290 de 2009, “la evaluación en el aula es una de las actividades que hacen parte y se desarrollan dentro del proceso formativo que se adelanta en la institución escolar” (p. 12). A partir de ella se deben visualizar, organizar y planificar el trabajo de enseñanza; sin embargo, se da a entender que la evaluación formativa no debe referirse al concepto de medición asociado con la calificación, ya que toda medición es un proceso evaluativo, “pero no toda evaluación es una medición o está reducida a ella” (MEN, 2009).

La evaluación implica una mirada más amplia de los sujetos y sus procesos, incluye valoraciones y juicios sobre el sentido de las acciones humanas, toma en cuenta los contextos, las diferencias culturales y los ritmos de aprendizaje; además, los diferentes métodos e instrumentos (MEN, 2009). Los rasgos que caracterizan la evaluación en el aula se refieren a que ésta debe ser formativa, motivadora, orientadora, nunca sancionatoria, que emplee diferentes técnicas de evaluación y triangule la información, con el fin de emitir juicios y valoraciones contextualizadas; otro rasgo es que debe centrarse en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende; debe ser transparente, continua y procesual; y finalmente convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático donde se fomente la autoevaluación (MEN, 2009).

De acuerdo con las directrices del MEN, los docentes investigadores pretenden identificar cómo realizan la evaluación en el aula, cuáles son los referentes usados para evaluar y para qué se emplean los resultados de la evaluación desde una mirada introspectiva de las concepciones aprendidas con anterioridad.

Por concepción se entiende un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto (Guzmán, 2016).

2.2.13. Orientación de la concepción de evaluación en el ámbito pedagógico.

Para orientar la concepción de evaluación es posible considerar distintas perspectivas teóricas desde las ideas más tradicionales, donde la evaluación se sitúa hacia el resultado, condicionado por el conductismo operante de Skinner (1971), y el pedagógico renovador, de Vygotsky (1979), que toma como referencia una metodología basada en la iniciativa y creatividad para lograr los aprendizajes a través de diversos contextos que generan destrezas, actitudes, relaciones sociales y construyen conocimientos; esto constituye la actualidad en los sistemas institucionales de evaluación encaminados hacia procesos reflexivos que mejoran las actividades pedagógicas, hasta los nuevos tipos de evaluación de interés pedagógico que para López (2013), hace referencia a la evaluación alternativa, evaluación formadora, evaluación para el aprendizaje, evaluación auténtica, evaluación integradora y evaluación orientada al aprendizaje; planteamientos que son recogidos en el concepto de “evaluación formativa” cuya finalidad es mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

2.2.14. Las prácticas de evaluación en el proceso pedagógico de enseñanza.

Con relación a las prácticas de enseñanza, los docentes planean su clase en una doble dimensión: lo que hacen para enseñar y lo que los estudiantes pueden aprender, pero siguen centrados en una escuela tradicional donde el maestro es la persona capaz de modelizar los contenidos y entregarlos bien presentados al estudiante, quien sentado en hileras y atento a veces

en la explicación, toma nota o mira su equipo tecnológico, variante que ha tenido en la actualidad el método tradicional. Según Feldman (2010) afirma: “La enseñanza aparece muchas veces asociada con el ejercicio de un control relativamente enajenante sobre la voluntad del sujeto por parte de otro y como práctica funciona siempre en un sistema de restricciones” (p. 16).

Sin embargo, cuando se hace referencia al término evaluación en el marco de la actividad pedagógica de enseñanza, este es sinónimo de rendimiento académico, donde el objeto juzgado es el conocimiento, tal como lo referencia Giroux (1997), al referirse a la época cuando “las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima y los conceptos educativos, conocimientos, valores e interacción social se reducían a procesos de neutralidad técnica” (p. 13), con la dificultad al momento de estipular la aprobación del estudiante, manifiesta en una posible deficiencia de los instrumentos de comprobación del rendimiento académico, donde al usar el examen como única herramienta para comprobar el conocimiento alcanzado, sólo se mide la capacidad o habilidad de “aprobar” o responder de forma acertada las preguntas por parte de los estudiantes, lo cual es respaldado y soportado en la calificación numérica, dificultando el proceso de comprensión.

Igualmente, en otros casos las evaluaciones realizadas están conformadas por aspectos novedosos que no fueron vistos en clase, o que son incluidos sin un estudio previo y son fruto de la innovación que pretende dar el docente a la actividad, lo que resulta en un ejercicio frustrante para el estudiante que se encuentra con aspectos novedosos y descontextualizados para su proceder. Sin embargo, siempre que se advierte una medida en el campo de la evaluación educativa, ésta tiene consecuencias para los implicados, los procesos organizativos y los docentes de una institución escolar; la evaluación se viene utilizando como sancionatoria final de un proceso para valorar si el producto obtenido vale o no vale, sin tener en cuenta otros ámbitos

donde se debería aplicar, por ejemplo, en la enseñanza, el método y los recursos, sino que se aplica exclusivamente al rendimiento académico del alumnado (Casanova, 1992).

2.2.15. Objetivos o funciones de la evaluación.

La evaluación tiene dos funciones según Pons y Serrano (2012), heredadas de dos culturas evaluadoras, *una*, donde predomina la función social sobre la pedagógica, y *otra* netamente pedagógica y didáctica: la primera, donde la evaluación se efectúa en un momento puntual, es decir, al finalizar un proceso, mide en términos cuantitativos logrados hasta ese momento, presta más atención a la objetividad y neutralidad más que en la validez, se enmarca en una secuencia lineal y jerárquica que trata de determinar el nivel de aprendizaje, poniendo énfasis en su valoración cuantitativa continua, y finalmente separa los procesos de enseñanza y aprendizaje de los de evaluación.

Para este estudio, esta función es la más desarrollada en la institución educativa, se evidencia en los test o mal llamadas evaluaciones, practicadas a los estudiantes; también en las actas de consejos de evaluación y promoción realizados, y cada una de las actividades están enmarcadas por el sello de la función social. La segunda función es la de carácter pedagógico y didáctico, cuya vinculación se realiza al iniciar, durante y al finalizar un proceso pedagógico, donde las tareas y actividades de evaluación se planifican y desarrollan de manera prolongada, la valoración es más cualitativa que cuantitativa y es multidireccional y dinámica de los aprendizajes, que se conciben como procesos activos de elaboración y comprensión de representaciones, que se ajustan periódicamente en la dirección marcada por las intenciones educativas.

Esta función se encuentra menos desarrollada por los docentes de la institución educativa hasta el punto de no mencionarse cómo se van a desarrollar las acciones pertinentes para realizar

los procesos de retroalimentación y concreción de criterios de valoración, que van a proporcionar una mejor opción para realizar evaluaciones justas y acordes con el SIE y con aquellos estudiantes que, después de realizar un proceso de nivelación desarticulado con el plan curricular y sin coherencia con los estilos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, se ven abocados a perder el año, sin brindárseles la oportunidad de avanzar en logros del año siguiente, sino que deben, por unanimidad, repetir todos los conceptos vistos y a veces realizar las mismas tareas repetitivas del año anterior.

2.2.16. Tipos de evaluación.

Cada tipo de evaluación se enmarca en una ruta de pensamiento y orienta una forma de enseñanza y otra de aprendizaje, su función es orientar las concepciones de los docentes y lograr mejorar la práctica evaluativa en el aula.

Inicialmente se proyecta un tipo de evaluación, desde la perspectiva de extensión y comprende dos aspectos: el primero, *la evaluación global u holística*, donde es posible incluir todas las dimensiones del alumno, los programas o la institución; sin embargo, se debe tener presente que, cuando se modifica un componente, éste tiene consecuencias o repercusión en el otro. El segundo, *la evaluación parcial*, la cual se encarga de evaluar otros componentes como planes de estudio, programas y el rendimiento académico de los estudiantes; con esto, la comprensión de la realidad evaluada aumenta pero no siempre es necesaria o posible, ya que limita su uso o aplicación (Pons y Serrano, 2012).

Otro tipo de evaluación corresponde a la perspectiva; según el agente evaluador, puede ser interna (autoevaluación) donde los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas; (heteroevaluación) el evaluador es distinto a la persona evaluada; (coevaluación) donde unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente, esta perspectiva se complementa con la evaluación

externa, es decir, la evaluación realizada por “expertos” o equipos investigadores (Pons y Serrano, 2012).

También, otro tipo de evaluación surge según el momento de aplicación, esta atiende a tres momentos: *momento inicial*, que es el más importante ya que puede realizarse a manera de diagnóstico o de forma predictiva; dependiendo del tipo de juicio se pone al servicio dos decisiones, una para adaptar las características de la enseñanza a las necesidades de los alumnos y otra para diferenciar los objetivos o vías formativas hacia la modalidad de enseñanza; *momento procesual*, importante dentro de una concepción formativa porque permite tomar decisiones sobre la marcha, se fija a lo largo de un periodo de tiempo y consiste en una recolección continua y sistemática de datos; *momento final*, consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo (Pons y Serrano, 2012).

La evaluación, según el patrón o criterio de comparación, es otro tipo de evaluación que puede distinguir dos situaciones: una, que sea autorreferencial si tiene como referencia el propio sujeto o las capacidades, intereses o metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y esfuerzo empleados sin olvidar tener en cuenta un patrón de comparación como punto de partida, que pueden ser los logros del centro educativo; y otra es que sea heterorreferencial cuando la referencia no es el propio sujeto. En este sentido, existen dos posibilidades de evaluación, la primera, *que sea criterial*, es decir, cuando se comparan los resultados de un programa de educación con sus propios objetivos marcados, no con los resultados de otro programa; la segunda, *que sea normativa*, donde el patrón de comparación son otros profesores, centros o programas en general, el referente comparativo es un grupo normativo determinado (Pons y Serrano, 2012).

De otro lado, dependiendo de su finalidad y su función, la evaluación se clasifica en *evaluación formativa, continua o reguladora y en evaluación sumativa*. La evaluación

formativa tiene por objetivo traspasar progresivamente la responsabilidad de evaluación desde el profesor al alumno y sirve para tomar decisiones que permiten ajustar la ayuda pedagógica presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la obtención de información continua (Pons y Serrano, 2012). La función reguladora de la evaluación formativa consiste en que los alumnos deben aprender a normalizar los procesos de aprendizaje, donde el juicio de valor sea resultante de desarrollar procesos y los resultados obtenidos sirvan para tomar decisiones que permitan mejorar la actividad docente, así como ayudar a los alumnos a mejorar su proceso de aprendizaje.

La actividad de regulación consiste en aplicar la heteroevaluación que logra interiorizar las metas de aprendizaje en los estudiantes y tiene en cuenta los criterios de evaluación. La autoevaluación y coevaluación ayuda a destacar los aspectos positivos del trabajo de los compañeros, valora la ayuda y el trabajo en común y logra que se aprenda del error como un paso necesario en el aprendizaje (Pons y Serrano, 2012). La anterior referencia describe la posición que deben asumir los docentes investigadores de la IEDTLAE para orientar la concepción evaluativa y mejorar los procesos pedagógicos en el aula.

La evaluación sumativa por su función, se produce al final de un proceso de enseñanza aprendizaje, forma parte del proceso formativo y sirve para verificar, al término de una secuencia de enseñanza y aprendizaje, el nivel de logro alcanzado con el fin de tomar decisiones que permitan determinar hasta qué punto y en qué grado se han alcanzado los aprendizajes que se pretendían (Pons y Serrano, 2012).

2.2.17. Instrumentos de medición.

Para esta investigación un instrumento de medición “es aquel que registra los datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador

tiene en mente” (Grinnell, Williams y Unrau, 2009, citado por Hernández Sampieri, 2010). Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad. Objetividad: “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales”. Validez: “se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Confiabilidad: “se refiere a que el grado de error sea mínimo. Cuanto mayor sea el error al medir, el valor que observamos (en el cual nos basamos) se aleja más del valor real o verdadero (Hernández Sampieri, 2010, p. 207).

2.2.18. La evaluación vista desde la educación tradicional y desde el constructivismo.

La evaluación tradicional se basa en tareas memorísticas y en la capacidad para desarrollar actividades y aplicar conocimientos anteriormente aprendidos, mediante clases magistrales donde el docente es la autoridad y última palabra en el conocimiento. Por el contrario, en la evaluación constructivista se hace necesario fortalecer el qué de la evaluación basados en las capacidades de razonamiento de nivel superior, donde se priorizan tareas como: realizar proyectos, exponer oralmente ante una audiencia, elaborar textos e informes escritos, diseñar y elaborar experimentos, dar respuestas a problemas complejos, realizar procesos, construir respuestas o elaborar diversos productos mediante los cuales demuestran el dominio de las habilidades y conocimientos.

Además, se valora la contextualización de las tareas y se plantean actividades complejas que pueden llegar a realizarse en varias sesiones de clase, donde se fomenta y valora la elaboración, justificación y argumentación de soluciones propuestas; “es posible el uso de instrumentos y ayudas durante las actividades de enseñanza y aprendizaje simuladas a las

planteadas por los diccionarios, calculadoras, materiales de consulta y documentación” (Pons y Serrano, 2012, p. 15).

2.2.19. Relación entre calificación, evaluación y valoración.

En ocasiones cuando no hay una concepción clara de la evaluación se puede llegar a confundir con los términos valorar, medir, calificar y acreditar. Según Foucault (2011), “dichos términos han sido usados por los docentes como estrategias de presión, asedio, venganza, desquite y hasta tortura en el aula de clases, que impiden actuar al discente con libertad y complejiza el proceso de aprendizaje en el aula” (p. 10). Si se habla de “valorar” se relaciona con el proceso real a través del cual se emite un juicio de valor de carácter subjetivo y objetivo con respecto al aprendizaje del estudiante (López, 2002). Por otra parte, la “medición” hace referencia a la evaluación cuantitativa de carácter numérico sumativo (Pimienta, 2008). Por ende, la medición es una actividad permanente que realiza el docente en el aula a fin de establecer y comparar, mediante un rango preestablecido, el avance y grado de dificultad que presentan los educandos en el desarrollo de competencias básicas cuando los estudiantes no alcanzan satisfactoriamente los logros académicos trazados.

Ahora bien, el término “acreditar” hace referencia a la acción de dar crédito o valor a algo fundamentado en una norma o principio establecido; un ejemplo de ello es cuando la mayor parte de la población que le otorga el crédito de calidad (cómo y qué tanto están aprendiendo nuestros estudiantes); como lo afirma López (2002), “la acreditación es el acto de criticar los conocimientos conforme a una necesidad institucional” (p. 108). De otra parte, el término “calificar”, como lo afirma Pimienta (2008) “...es la asignación simbólica de una medida que puede ser numérica” (p. 33).

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque

En esta Investigación – Acción, el enfoque es Cualitativo – Interpretativo, ya que busca identificar y reconstruir las competencias evaluativas de los investigadores, que a su vez son participantes, con el fin de interpretar y profundizar en el desarrollo de sus experiencias y prácticas evaluativas, de tal forma que en cada uno se perciba la realidad de forma subjetiva y se realice un análisis introspectivo de la concepción de evaluación en el quehacer diario, desde los niveles de Básica Primaria y Bachillerato de la IEDTLAE, enmarcada en el constructivismo como paradigma interpretativo, para finalmente obtener mejora en las prácticas evaluativas y, mediante la recolección y triangulación de la información, convertir en objetiva esa realidad vivida por el grupo investigador, ya que el proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama *holístico*, porque se precia de considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes (Hernández, 2010).

3.2. Alcance

La presente Investigación- Acción tiene un alcance interpretativo ya que Sandín (2003) y Mc Kernan (2001), citados por Hernández (2010) afirman que la investigación-acción se fundamenta en tres pilares: **uno**, los participantes que están viviendo un problema son los que están mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista, la conducta de estas personas está influenciada de manera importante por el entorno natural en que se encuentran; **dos**, la

metodología cualitativa es la mejor para el estudio de los entornos naturalistas, puesto que es uno de sus pilares epistemológicos; se parte de la interacción diaria con los estudiantes e interpretación de sus prácticas; y **tres**, de las concepciones de evaluación presentes del grupo investigador, con el fin de develar y reconstruir su interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista interpretativo, se pueden tomar las concepciones de cada maestro investigador y su mejora con respecto al tiempo, como el pensamiento que evoluciona y se pone al servicio de una mejor evaluación de corte constructivista formativa, donde se da espacio al estudiante para que reflexione y autoevalúe su aprendizaje, en compañía de un docente formado en el campo evaluativo.

De acuerdo con los referentes teóricos, es posible identificar las prácticas, el rol y el uso de la evaluación en el aula desde el componente interpretativo de la acción pedagógica y didáctica del maestro.

3.3. Diseño.

Desde lo metodológico, esta propuesta, se orienta a través de la Investigación Acción, que consiste en una forma de indagación introspectiva, enmarcada en las tres fases de su diseño que son: *observar* (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), *pensar* (analizar e interpretar) y *actuar* (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Stringer, 1999, citado por Hernández, 2010) y, que para efectos de esta tesis, el diseño corresponde al análisis de cinco estudios de caso, generalizando sobre el pensamiento evaluativo del docente y la acción de los participantes del estudio que corresponden a tres docentes de Básica Primaria y dos docentes de ciencias naturales de la Básica Secundaria y

Media Técnica, que proyectan mejorar las prácticas evaluativas en su calidad de docentes investigadores. La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales (Hernández, 2010), mirada que se propicia específicamente a través de las concepciones de evaluación que tienen los maestros investigadores, para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula de la Institución Educativa.

Asimismo, en esta propuesta se pretende reconstruir las prácticas evaluativas de los docentes investigadores enmarcadas en un proceso de reflexión permanente desde el quehacer diario, donde inicialmente se hace un diagnóstico acerca de la concepción de evaluación que tiene cada uno, atendiendo a tres preguntas preliminares que son: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar?, expresadas en un grupo focal y que corresponden a la posición del docente dentro del contexto educativo; luego identifica su rol y, como estructura, desarrolla y logra que las prácticas evaluativas transformen la evaluación en el aula y las relacionen con el SIE. Lo anterior, a través de actividades como encuestas con los actores involucrados, observación en el aula, revisión de documentos, registros obtenidos en diarios de campo, planeación y grupo focal, estadísticas del problema, recolección de datos mediante grabaciones y registro fotográfico.

3.4. Contextualización de la Investigación

3.4.1. Contexto a nivel local.

El municipio de Villapinzón, antiguamente llamado Hato Viejo, es una población situada a orillas del río Funza o Bogotá y de la quebrada de ‘La Quincha’, sobre la Carretera Central del Norte, unida a Bogotá y Sogamoso por el Ferrocarril del Nordeste. Dista de la capital de la República ciento dos (102) kilómetros aproximadamente, cincuenta y nueve (59) de Tunja y trece

(13) de Chocontá. Su altura es de dos mil setecientos setenta (2.770) metros sobre el nivel del mar, la temperatura media es de catorce grados (14) °C y, según el censo oficial de 2005 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, tiene 16.217 habitantes, de los cuales 5.250 se encuentran en la cabecera municipal y 10.967 en el resto del municipio (DANE, 2010).

De igual manera, de las 16.217 personas que habitan el municipio, el 10,7% de los hogares tienen actividad económica en su casa y el 89,3% sin actividad económica en su vivienda; el 15,6% de sus habitantes se dedica a la industria, el 57,3% al comercio, el 22,3% a servicios y 4,8% a otras actividades. En lo referente al módulo de persona con respecto al género, el 48,2% son mujeres y el 50,8% son hombres; con respecto al estado conyugal, el 45% de las personas de Villapinzón, de 10 y más años, tienen estado conyugal soltero (a) y el 36,6% casado (DANE, 2010).

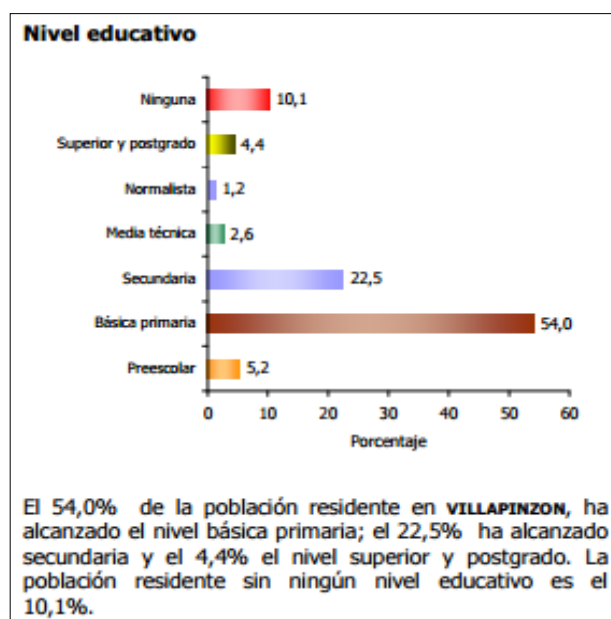


Figura 1. Boletín general Censo 2005, Villapinzón – Cundinamarca. Fuente: DANE, 2010.

El municipio cuenta con cinco instituciones educativas, tres de carácter privado y dos de orden público, donde el 54,0% de la población residente ha alcanzado el nivel Básica Primaria; 1,2% Normalista; 2,6% Media Técnica; 22,5% Básica Secundaria y el 4,4% Nivel Superior y

Postgrado. La población sin ningún nivel educativo es el 10,1%. En general, el 69% de personas entre los 3 y 24 años asiste a una Institución Escolar (DANE, (2010).

3.4.2. Contexto a nivel institucional.

La IEDTLAE se encuentra ubicada en el centro de la población, cuenta con 11 sedes rurales, dentro de las cuales encontramos la sede Rural María Antonia Rubiano de Farfán, Sede Rural Gabriela Mistral, Sede Rural Próspero Pinzón, Sede Rural Casablanca, Centro Educativo Simón Bolívar, Sede Rural Guangüita Bajo, Sede Rural Tibita, Sede Rural Fray Luis de León, Sede Rural Antonio Nariño, Sede Rural Salitre Alto y Sede Rural Salitre Bajo.

En la actualidad, la Institución Educativa cuenta con una matrícula de 1.142 estudiantes, un rector, dos coordinadores, tres auxiliares administrativos, una secretaria ejecutiva, una psicorientadora y cincuenta y nueve docentes de los cuales veintitrés son de Bachillerato y treinta y seis de Básica Primaria; además, ofrece los servicios de biblioteca, restaurante escolar y tiene un convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA en las áreas técnicas.

3.5. Población.

La unidad de análisis que constituye el presente trabajo de investigación está conformada por docentes y estudiantes de la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar.

La muestra inicial seleccionada para recoger la información fue de cinco docentes investigadores de diferentes áreas y 30 estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º, quienes fueron escogidos al azar, mediante un muestreo aleatorio simple, haciendo uso de la lista de estudiantes, quienes contaron con la misma probabilidad de ser elegidos para el estudio (Escobar, 2016). Esta muestra fue escogida con el fin de indagar sobre la concepción de evaluación de los docentes y de sus prácticas evaluativas en el aula.

La población de estudio estuvo conformada por cinco profesores que se denominan “docentes investigadores”, de los cuales tres son Licenciados en Básica Primaria y orientan su labor en el sector rural del municipio de Villapinzón en las sedes educativas Casablanca, Tibita y Fray Luis de León, zonas que presentan características diversas debido a la ubicación geográfica, altitud, usos y costumbres de los habitantes; dos docentes de Básica Secundaria y Media Técnica que laboran en la sede central, uno de ellos es Licenciado en Química y Biología y orienta las ciencias naturales de los grados 9º, 10º y 11º, y el otro es un Ingeniero en Recursos Hídricos quien tiene a cargo las ciencias naturales en los grados 7º, 10º y 11º, y 120 estudiantes que se incluyen en la investigación en condición de colaboradores.

3.6. Categorías de análisis para la recolección de información.

Las concepciones y las prácticas evaluativas en los docentes investigadores dependen de aspectos como las teorías, la inteligencia y el aprendizaje de quienes las realicen (Gipps, 1994).

Como primera categoría de análisis se establece la Enseñanza, desde la enseñabilidad de las ciencias y matemáticas, “vista como un atributo de las disciplinas y de los saberes” (Barreto, 2015). En este sentido, compete a esta línea de trabajo preguntarse por aquello que es enseñable de las matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, la tecnología y otras disciplinas; esta es una pregunta, puesto que las matemáticas y las ciencias se usan en la sociedad y se aprenden gracias a la interacción con otras personas; sin embargo, se espera que en el contexto escolar se promuevan avances en los estudiantes, quienes potencian su comunicación gracias al desarrollo de su pensamiento científico y matemático, a la apropiación del lenguaje y a la interacción con el medio social. Se enfatiza en la importancia de enseñar para desarrollar el pensamiento matemático, científico y tecnológico y no para memorizar contenidos. Además, la enseñanza es una tarea de reflexión para el profesor sobre sus prácticas para conocer su contexto y diseñar

estrategias pedagógicas y didácticas adecuadas, que propendan en los estudiantes el desarrollo del pensamiento matemático, científico y tecnológico (Barreto, 2015).

En este trabajo, los investigadores fueron participantes de la formación en estas enseñabilidades, cuya finalidad fue la de establecer las estrategias de enseñanza para que los contenidos disciplinares se puedan transformar en contenidos de fácil adquisición y comprensión para el estudiante (Shulman, 1986); se procura que los docentes sean forjadores de estrategias investigativas e innovadoras acerca de los procesos pedagógicos y evaluativos en el aula. Se debe tener en cuenta la activación de las ideas de los alumnos, las preguntas hechas sobre su contexto, buscando que ellos mismos den respuesta a sus interrogantes, y haya surgimiento de nuevas preguntas o nodos logrando complementar el proceso de enseñanza (MEN, 1998). No obstante, el docente debe tener conocimiento de la evaluación de los aprendizajes para que le permitan discriminar los contenidos clave en cuanto a las dimensiones conceptuales, procedimentales, valores y actitudes (Sanmarti, 2000). El conocimiento sobre el tema de la evaluación está relacionada con los reactivos o instrumentos, los procedimientos, el momento, los actores, los propósitos y la naturaleza misma de la evaluación (Valbuena, 2007).

La segunda categoría, hace referencia al Aprendizaje, el cual se establece desde las competencias del estudiante. Según el MEN (2006), una competencia es:

“un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas” (p. 12).

Sin embargo, la finalidad del aprendizaje consiste en contribuir al logro de la formación integral del individuo, para lo cual posee la potencialidad de recibir educación. Es decir, ser educable. Según Bourdieu (1998)

“La educabilidad es inherente al ser humano y sin la cual es imposible recorrer el camino de su humanización y la del mundo, se fundamenta, y tiene razón de ser, en el carácter inacabado del hombre, en su potencial de perfectibilidad A la educabilidad están ligadas las estructuras biopsíquicas y socioculturales del ser humano (niño, joven, adulto)” (p. 15).

La tercera categoría, refiere al Pensamiento, el cual se constituye como el conjunto de las habilidades logradas por el ser humano durante su formación, como desarrollo indispensable y mediador entre la enseñanza y el aprendizaje. Según la OCDE (2010) “la habilidad es la capacidad para realizar tareas y solucionar problemas” (p. 6). Para efectos de este estudio, el pensamiento es visto desde la perspectiva de la no linealidad; de acuerdo con Thelen (2000), la persona puede llegar a presentar desempeños distintos en diferentes momentos como en la realización de una actividad o en la evaluación, debido a factores particulares. Sin embargo, cuando una persona efectúa una tarea, es conveniente analizar algunos factores como la presencia de compañeros, de personas con mayor nivel académico que el propio o también cuando hay opinión de otras personas acerca de la tarea que se está desarrollando, lo que puede influir en el éxito o en el fracaso. Otra perspectiva es vista, desde la maestría conductual expuesta por Karmiloff (1994), que hace referencia a saber hacer algo en contexto y en la capacidad de poder explicar el procedimiento a otros mientras se realiza la acción, pero se ha observado que al transcurrir este proceso se pueden encontrar diversos niveles de explicitación, iniciando por uno bajo donde el estudiante es capaz de desarrollar el procedimiento pero no lo puede explicar; otro donde simultáneamente, además de realizar el procedimiento, lo puede explicar usando códigos verbales paso a paso, dando importancia a poder alcanzar altos niveles explícitos y lingüísticos que mejoren las estructuras de pensamiento representacionales.

3.7. Instrumentos para la recolección de información.

En la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de información evidenciados en la matriz 1 (ver Anexo 6): el diario de campo de cada docente investigador, dos encuestas no estructuradas, una para docentes y otra para estudiantes de diversos grados, además un focus group en el que participaron los docentes investigadores, realizado como diagnóstico del problema. Otro instrumento utilizado son las planeaciones que cada docente investigador realiza como parte de su labor diaria, con el fin de obtener una apreciación inicial de sus concepciones, prácticas y quehacer diario en el campo evaluativo. Según Hernández et al, (2010) “el observador tiene participación activa en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador”. Mertens (2005), citado por Hernández et al. (2010), recomienda contar con varios observadores para evitar sesgos personales y tener distintas perspectivas, lo cual implica un equipo de investigadores, quienes “palpan en carne propia” el ambiente y las situaciones. En atención a lo anterior, se pretende reflexionar sobre la evaluación que cada docente practica en un primer ciclo de reflexión o punto de partida el trabajo diario en el aula de clases, un segundo momento, cuando el docente nuevamente reflexiona acerca de sus prácticas y transforma esas concepciones cotidianas tradicionales en una evaluación que por su función se convierta en formativa, en la cual el centro de los proceso de enseñanza y aprendizaje no sea el docente sino que se transfiera al estudiante; es decir, el estudiante debe ser el punto de partida a donde se dirige la enseñanza y donde finaliza el aprendizaje; y un tercer momento reflexivo en el que se revisen aquellas transformaciones notables en la práctica pedagógica y que den lugar a nuevos aprendizajes en el aula en todos los actores del proceso académico.

De igual forma se aplicará las encuestas validadas, la técnica del grupo focal, el análisis del diario de campo, los preparadores de clase y la estructura de la clase de acuerdo con el guion

académico y su estructura para valorar el cambio en el conocimiento del docente, en cuanto a concepciones, métodos e instrumentos de evaluación.

En la matriz 1 (Anexo 6), los docentes de la IEDTLAE ven la evaluación como el proceso que mide qué tanto ha aprendido el estudiante, además consideran que las nivelaciones y recuperaciones apoyan y refuerzan las falencias en los estudiantes; durante este proceso se tienen en cuenta diferentes aspectos actitudinales, junto con el perfil del estudiante. Los docentes consideran que el SIE no se aplica como es debido y que no existen criterios definidos entre los docentes. Los estudiantes se sienten inconformes con respecto a la nota que reciben frente a los trabajos que realizan, consideran que se cometen injusticias y perciben diferentes estrategias evaluativas en los docentes; sin embargo, se sienten cómodos en test tipo ICFES, que se sienten motivados cuando se utilizan diferentes formas de evaluar y cuando el docente hace de los temas algo sencillo y entendible. El grupo de investigadores reconocen la importancia del SIE y tienen claro la escala valorativa, comparten *que a la hora de evaluar se hace pensando en el estudiante*, pero que el proceso y fin de éste no es el mismo, que se manejan diversas concepciones, además que las recuperaciones no se hacen para apoyar la enseñanza, sino como una obligación. Cada docente hace su preparación de clase, no existe un formato específico, pero no se ve claridad entre lo que se quiere enseñar, con lo que verdaderamente se debe enseñar.

3.8. Validación de los instrumentos.

La información recolectada para esta investigación es producto de la aplicación de encuestas no validadas, desarrollo de grupo focal, estudio de la planeación y diarios de campo y reflexiones frente al proceso de mejoramiento de la evaluación en el aula, lo cual fue organizado en las tres categorías de análisis: enseñanza, aprendizaje y pensamiento. Lo que significa que “cada instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (Hernández,

2010, p. 201) Además, dicha información responde a los criterios de confiabilidad, con resultados consistentes y con objetividad.

3.9. Plan de acción.

Las acciones propuestas para ejecutar la investigación comprende 6 etapas, seguidas por cada uno de los docentes investigadores, como se muestra en la Figura 2:

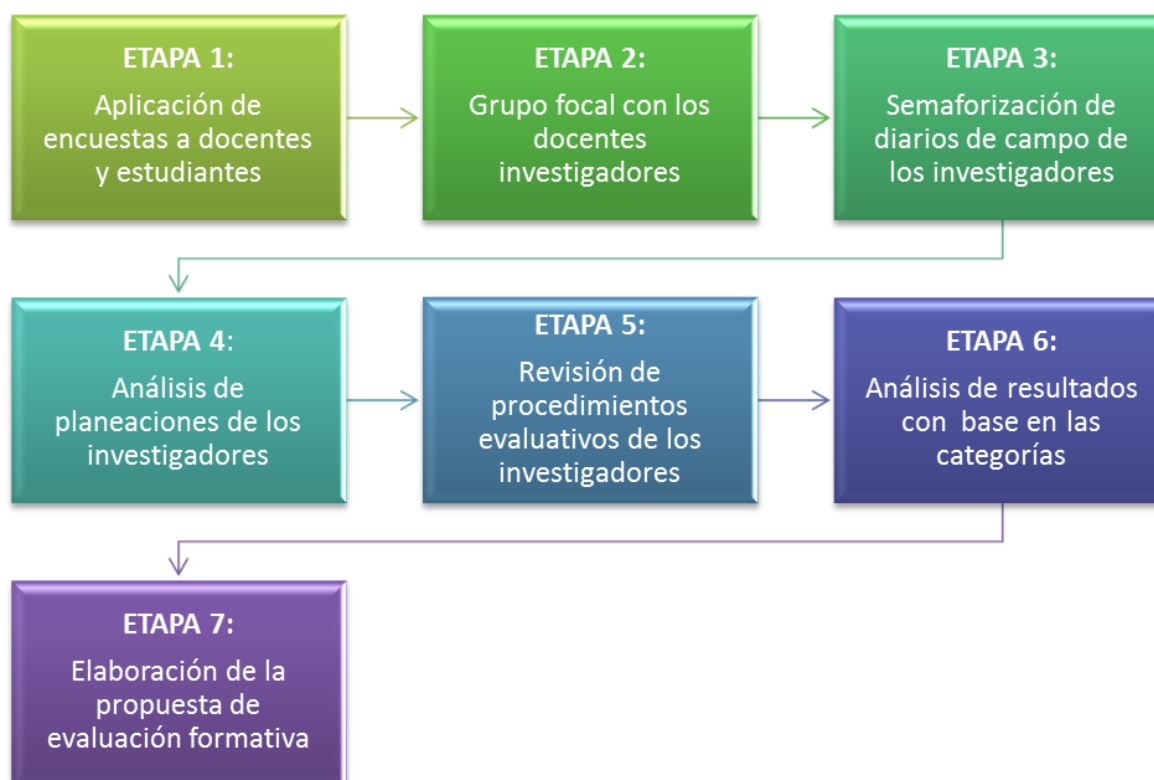


Figura 2. Diagrama del plan de acción a seguir por los investigadores. Fuente: Elaboración propia, 2017.

De esta manera, en la **primera** etapa, existe la aplicación de una encuesta no validada a los docentes y estudiantes no participantes de la investigación, con el fin de lograr las concepciones acerca de la evaluación presentes en un primer momento y, obtener información del problema evaluativo con relación a la aplicación del SIE durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; en la **segunda**, realizar un grupo focal para contrastar las concepciones de evaluación que presentan en los docentes del grupo investigador con el fin de aporta una idea

concreta de cómo se evalúa en el contexto de Básica Primaria y Bachillerato, y obtener un punto de encuentro o acercamiento; para analizar la información del grupo focal, se transcribe la grabación y se realiza un análisis de contenido con las respuestas dadas por los docentes investigadores en torno a la evaluación en las categorías de enseñanza, aprendizaje y pensamiento; en la **tercera**, se realiza semaforización de los diarios de campo de cada docente investigador con el propósito de identificar los aspectos relacionados con la aplicación de la evaluación durante el proceso de enseñanza, e identificar el rol que tiene en los docentes de Básica Primaria y Bachillerato; en la **cuarta**, analizar las planeaciones de los docentes investigadores de Básica Primaria y Bachillerato identificando la evolución, transformación e importancia que ha presentado la evaluación durante los últimos tres años de praxis del grupo investigador; en la **quinta**, revisar los procedimientos evaluativos realizados por los docentes investigadores para identificar el tipo y estilo de evaluación registrados al finalizar un bimestre académico; en la **sexta**, analizar los resultados con referencia a la categoría de enseñanza donde se identifique las estrategias, los instrumentos, los procedimientos, el momento, los actores, los propósitos, y la naturaleza misma de la evaluación (Valbuena, 2007), y en la categoría de Aprendizaje, se va a observar si la evaluación se ajusta a las competencias o capacidades del estudiante y si este es capaz de usar los conocimientos en situaciones y contextos distintos a los que aprendieron; asimismo en la categoría Pensamiento se analiza si los resultados de la evaluación se centran en el conjunto de habilidades logradas por el estudiante durante su proceso de formación. Finalmente, en la etapa **séptima**, realizar una propuesta de evaluación formativa donde se incluya el proceso de retroalimentación de forma y contenido que pueda ser usado por los docentes con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.9.1. Acciones realizadas por el grupo investigador. Contrastar las concepciones de evaluación que presentan los docentes investigadores.

Para esta acción, los docentes investigadores, organizan la información en matrices que expresan las concepciones sobre evaluación, antes de adelantar la investigación; durante el proceso investigativo y al finalizar la investigación, en las categorías de enseñanza, aprendizaje y pensamiento.

Cada docente investigador condensa la información presentada en los diarios de campo en una matriz general de datos; en total se analizan ocho diarios de campo por investigador, prestando especial énfasis en las acciones evaluativas registradas durante el transcurso de la investigación, posteriormente en un segundo momento, se compendia toda la información de las matrices generales por investigador en una única matriz de síntesis cuya función es contrastar las acciones evaluativas de los cinco docentes investigadores durante la observación participante en el aula de clase.

3.9.2. Identificar el rol de la evaluación en las prácticas de los docentes investigadores.

Para adelantar esta tarea, los docentes investigadores equiparan la función de la evaluación en el aula, con los registros hallados en los diarios de campo (Anexo 7) y las planeaciones de clase (Anexo8), semaforizando aquellos componentes relacionados con el papel que cumple la evaluación en las categorías enseñanza, aprendizaje y pensamiento; luego, la información se sistematiza en las matrices del Anexo 9.

3.9.3. Identificar los diferentes procedimientos que conllevan a la evaluación de los estudiantes en el aula de clase.

Para esta acción, se revisan inicialmente los cuadernos parceladores de los docentes investigadores con el fin de identificar y establecer el procedimiento para evaluar a los estudiantes durante su actividad académica, y qué importancia se le otorga al proceso evaluativo para así determinar el tipo de evaluación que se está desarrollando, o si se debe ajustar de acuerdo con los parámetros de la evaluación formativa (Ver matriz 8 del Anexo 10).

Luego, se exploran los cuadernos de apuntes, junto con las tareas, trabajos y test presentados por los estudiantes en algunos momentos denominados de evaluación, con el fin de establecer qué procesos pedagógicos conllevan a la evaluación y qué tratamiento se le da a la información registrada por el estudiante después de presentadas las actividades evaluativas; qué tipo de preguntas formulan los docentes al momento de evaluar y cuál es el criterio presente para asignar la calificación a los estudiantes.

3.9.4. Diseñar estrategias formativas que permitan plantear una nueva evaluación en el aula de clase.

Cada docente investigador aplica una estrategias de evaluación formativa en el aula de clase y condensa la información en la matriz 9 (Anexo 11), con el objeto de transformar las prácticas evaluativas y aplicar los cinco pasos propuestos para el nuevo proceso de evaluación formativa, donde el docente se guía por momentos de acción pedagógica tales como: realizar la evaluación inicial o diagnóstica; el docente prepara el proceso evaluativo de un grado, tema o secuencia didáctica y explora los conocimientos, las habilidades y actitudes presentes en los estudiantes como punto de partida real, adapta, acomoda y determina los logros de enseñanza; registra los intereses, necesidades, requerimientos y capacidades de los alumnas y referencia las expectativas frente a una temática; luego, practica la evaluación procesual, apoyado en la información sistemática recolectada de forma continua acerca del desempeño de cada estudiante

y suministra ayuda para que mejoren los resultados alcanzados hasta ese momento; proceso seguido el docente realiza la autoevaluación, usando como herramienta una lista de chequeo o rejilla, con los criterios de evaluación, donde cada estudiante puede valorar los avances, progresos o acciones logradas durante el proceso educativo y de acuerdo con su ritmo de aprendizaje; para realizar la coevaluación, cada estudiante realiza evaluación entre pares y realiza discusión de las acciones propuestas con el fin de prestar ayuda y mejorar la comprensión.

3.9.5. Adelantar procesos de retroalimentación.

La fundamentación de las prácticas de los docentes investigadores es sintetizada en la matriz 10 (Anexo 12), donde cada docente investigador, desde su práctica evaluativa, realiza una reflexión en torno a: la planeación, los diarios de campo, el cuaderno preparador, el cuaderno de apuntes del estudiante y las evaluaciones practicadas, debe semaforizar las acciones que cree retroalimentan el quehacer diario e interacción con los estudiantes e identificar si realiza retroalimentación de contenido, de forma, o no la realiza.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

4.1. Momento 1. Resultados preliminares de las concepciones de evaluación en los docentes investigadores.

Con respecto a la categoría de enseñanza, los docentes coinciden en afirmar que la evaluación es un proceso permanente que permite valorar la práctica pedagógica del docente en el aula con el fin de obtener una apreciación sobre el aprendizaje del estudiante. Consideran que el sistema de nivelaciones y recuperaciones hace posible que el estudiante supere sus falencias y debilidades académicas dentro de su proceso de formación.

Por otro lado, los estudiantes manifiestan inconformidad en la forma como sus docentes los evalúan, al considerar que les califican las actividades académicas con notas muy bajas y tienen en cuenta la cantidad más no la calidad del trabajo realizado; esto significa que cada docente maneja sus propios criterios individuales para evaluar. Adicionalmente, los estudiantes reconocen que existe un Sistema Institucional de Evaluación, conformado por una escala de valoración numérica entre 1,0 y 5,0 donde la calificación para lograr el desempeño básico es de 3,5.

Además, el estudiante que no alcanza la calificación promedio de 3,5, debe realizar dos procesos a saber: uno de nivelación; entendida como acciones para superar una dificultad académica que, tal vez, por descuido y falta de compromiso, no fue superada a tiempo por el estudiante; y dos, de recuperación, comprendida como un proceso de mayor importancia que permite descubrir, analizar y superar las dificultades académicas de todo un año escolar (SIE, 2000). Los investigadores coinciden que la actitud y el interés de los estudiantes por presentar los

temas en clase, son fundamentales para superar el proceso de evaluación, al igual que la presentación de las tareas y trabajos; sin embargo, consideran que no se realiza un proceso de retroalimentación, debido a que no se cuenta con tiempo adicional para adelantarlos y además, deben atender a otras actividades curriculares y extracurriculares en el aula de clase, y en algunos casos de carácter institucional. Además, los investigadores encuentran que el proceso de planeación de las clases no se realiza de forma unificada, puesto que cada docente sigue un modelo propio de planeación acorde con el área de desempeño, grados donde realiza la actividad académica, e interés personal, lo que evidencia que la evaluación no se planea; así como se hace con el currículo.

Con relación a la categoría de aprendizaje, los docentes indican que el proceso evaluativo se enfoca en corregir las actividades como criterio de retroalimentación. En este sentido, además, se considera que la evaluación debe tener en cuenta la actitud, aptitud y participación del estudiante en clase, otorgándole el carácter de autoevaluación y autorreflexión con respecto al desarrollo de competencias.

Con respecto a las pruebas, la mayoría de los estudiantes encuestados se sienten identificados con la aplicación de preguntas de selección múltiple similar a las implementadas en pruebas saber, afirman que no se sienten a gusto con la sustentación o exposición oral de trabajos como tipo de evaluación; por el contrario, les llama la atención las actividades tendientes a la realización de dinámicas grupales y recreativas que faciliten la comprensión de los temas de estudio mediante el juego. Luego, manifiestan que los padres de familia en algunos casos los apoyan y están pendientes de su desempeño escolar, en otros les exigen mantener buen rendimiento académico so pena de castigo. Sin embargo, reconocen, que los malos resultados académicos registrados en cada bimestre, dependen de la actitud y desinterés por el aprendizaje y,

en otras ocasiones, a que no comprenden las explicaciones del docente y al temor que les genera hacer preguntas en público.

No obstante, durante la actividad académica que se presenta en el aula, se dan a conocer a los estudiantes algunas pautas que se toman como criterios de evaluación de los aprendizajes, los cuales incluyen: aplicación de pruebas escritas, el desarrollo de tareas y trabajos individuales y grupales. Para el caso puntual del Bachillerato, en algunos casos el docente da a conocer previamente las actividades a los estudiantes junto con los porcentajes numéricos de las actividades y los desempeños a las que pertenecen, aunque, previamente los estudiantes reconocen y manejan la escala valorativa, son conscientes del valor mínimo a alcanzar para poder superar la asignatura. En el caso de los docentes de la Básica Primaria, poseen una visión más detallada de las actitudes, habilidades y desempeños del estudiante, lo que permite realizar una evaluación más ajustada a los procesos académicos, lo cual responde a las necesidades, intereses y estilo de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, los docentes investigadores hallan que la planeación de clase se hace pensando en desarrollar un determinado número de contenidos y comprimir con las exigencias legales e institucionales a nivel educativo, mas no como parte del desarrollo de competencias del estudiante.

Respecto a la categoría de pensamiento, los docentes consideran que el Sistema Institucional de Evaluación se ajusta a las exigencias legales, pero no se aplica como lo indica la norma, puesto que se adolece de seguimiento por parte administrativa, para que los docentes apliquen los criterios unificados del sistema, lo cual da lugar en algunos casos a la improvisación.

Los estudiantes conciben la evaluación como un examen, o test que a través de una serie de preguntas que el docente hace; sirven para identificar en qué tanto han aprendido y qué tiempo han empleado para interiorizar los conceptos y lecciones; sin embargo, sugieren que las

evaluaciones deben ser mejor elaboradas que contengan los temas vistos con anterioridad en las clases para evitar confusiones y ambigüedad. Además, afirman que el porte del uniforme la asistencia y la puntualidad no corresponden a unos criterios evaluables, puesto que consideran que estos aspectos no aportan al proceso de formación. Finalmente, afirman que los resultados de las evaluaciones afectan su estado de ánimo, puesto que, si éstos son malos, causan tristeza, decepción y desmotivación hacia el aprendizaje.

Los docentes investigadores comprenden que la evaluación atiende a un proceso, el cual tiene como objeto medir el aprendizaje e interiorización de contenidos durante el aprendizaje. Consideran que, al momento de evaluar, no se tienen en cuenta los criterios de evaluación que se deben expresar al iniciar una actividad o la clase como guía del proceso de enseñanza, y que al confrontarlos con lo evaluado, deben ser pertinentes.

4.2. Momento 2. Resultados de la recolección de la información por parte de los docentes investigadores.

El tema de investigación se centró en las concepciones de evaluación y en las prácticas evaluativas con propósitos de función formativa, realizadas por parte de los docentes investigadores, donde se emplean para la recolección de información, el diligenciamiento de una serie de matrices con datos que el docente investigador aporta, basado en las categorías de enseñanza, aprendizaje y pensamiento y durante tres momentos, un antes, un durante y un después; apoyados en herramientas como: encuestas a docentes y estudiantes, grupo focal, planes de área, diarios de campo, cuaderno planeador de clase, cuaderno de apuntes del estudiante y aplicación de diferentes estrategias de observación, como planillas de notas, informes bimestrales, test resueltos, resultados ISCE, rutinas de pensamiento y rejillas de evaluación, usados como parámetros de análisis del proceso evaluativo efectuado por parte de los docentes

investigadores teniendo en cuenta los niveles de Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica.

La información fue aportada y analizada por cada uno de los docentes investigadores, en diferentes escenarios y tiempos determinados con anterioridad, con el fin de dar cuenta de las diferentes acciones sucedidas como prácticas evaluativas en el aula de clases. Luego, la información se recolecta, semaforiza y agrupa en diversas matrices (Anexo 6.13 y siguientes) para luego clasificarla teniendo en cuenta las categorías de análisis. Con respecto a la forma como cada docente investigador procedió a la implementación de una evaluación formativa en el aula, se podría decir que:

Investigador 1: Mediante el uso del rutinas de pensamiento las cuales ayudan a la exploración de ideas previas que ayudan a la adquisición del nuevo conocimiento, el docente permite la participación activa en los estudiantes a través de preguntas orientadoras, orienta procesos de retroalimentación para brindar apoyo y análisis sobre la propia praxis; además mediante herramientas como las rúbricas de evaluación que permiten medir de manera más pertinente el aprendizaje en los estudiantes.

Investigador 2: Se da inicio con la realización de un diagnóstico que mida las fortalezas y debilidades en los estudiantes, además realiza un seguimiento minucioso en torno a la efectividad de su práctica pedagógica, permite al estudiante evaluar la enseñanza que realiza el docente, involucra al estudiante durante todo el proceso y así crear un plan de mejoramiento con el propósito de fortalecer y enriquecer el trabajo de forma competente.

Investigador 3: La evaluación se debe realizar desde el inicio de cada proceso ya que esta debe ser progresiva pero de acuerdo al contexto y a la necesidad de cada estudiante ya que es necesario saber que se enseña y para que se enseña; sin embargo la efectividad en la evaluación se hace a través de la relación, docente, estudiante, contexto y contenido. Y creando espacios de

retroalimentación y reflexión en busca del mejoramiento tanto de la enseñanza como el aprendizaje.

Investigador 4: Con la aplicación de rutinas de pensamiento y protocolos de observación del trabajo colaborativo, se busca que el maestro sea un guía que permita la construcción del conocimiento tanto de manera individual como colectiva. Sin embargo, es necesario la aplicación de la autoevaluación y coevaluación en donde se fortalezca el diálogo como enriquecimiento para el mismo aprendizaje.

Investigador 5: Con la implementación de la evaluación diagnóstica se puede medir el avance y desarrollo de habilidades cognitivas, lo cual permite ver el nivel inicial frente a algún contenido o situación en especial y así tomar medidas frente a dicha situación. Es de vital importancia involucrar al estudiante desde el primer momento ya que él mismo debe reaccionar frente a las falencias, y el docente debe ser el mediador y orientador para obtener un mejor proceso. Tanto evaluadores como evaluados deben intercambiar criterios y roles con el propósito de convertir la evaluación en un proceso acreditable y formativo.

Debido a que el tema de evaluación es complejo y demanda percepciones muy experienciales desde su aplicación, la investigación acción permite que la información recolectada se someta a un proceso objetivo de organización y análisis por parte de los docentes investigadores.

4.3. Momento 3. Reflexiones de acuerdo con los resultados de la investigación.

El proceso evaluativo a lo largo del tiempo ha permitido generar espacios de reflexión con una mirada introspectiva a las prácticas pedagógicas, generando una transformación continua del proceso de enseñanza hacia la mejora del aprendizaje. A partir de éstos, los docentes investigadores han transformado las concepciones de evaluación, la fundamentación teórica

desde la práctica pedagógica, las planeaciones de clase, la implementación de diversas herramientas para la comprensión, y la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes. Las evidencias de estos espacios reflexivos se señalan en el anexo 6, donde están consignadas las nuevas concepciones de los docentes investigadores, referentes a: una evaluación que requiere ser continua, es decir, durante todo el proceso de aprendizaje; y no únicamente al final, en la cual no se valore el proceso de avance en los estudiantes.

Por lo anterior, el grupo investigador decide emplear la evaluación formativa para valorar los procesos académicos de los estudiantes y, de esta manera, mejorar las prácticas evaluativas en el aula de clase. Debido a que este tipo de evaluación le permite al maestro realizar un seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, mejorar sus estrategias de enseñanza, tomar decisiones en pro de fortalecer la apropiación y uso efectivo del conocimiento por parte del educando y retroalimentar el trabajo académico de los estudiantes, tomando acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento y crecimiento integral del ser.

En este orden de ideas, los docentes investigadores pretenden mejorar sus prácticas evaluativas a través de cinco procesos: *evaluación diagnóstica*, es decir, establecer cómo están los estudiantes frente a determinado contenido; *evaluación procesual*, es decir, determinar el grado de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante durante un periodo de tiempo; *autoevaluación*, es decir, generar espacios para que los estudiantes evalúen y reflexionen en torno a su desempeño; *la coevaluación*, es decir, la evaluación que otras personas hacen respecto al desempeño de un compañero en determinada área o contenido, y *evaluación sumativa*, es decir, calificar cuantitativa y cualitativamente los procesos académicos desarrollados por los estudiantes en un tiempo determinado. Adicionalmente, los docentes investigadores pretenden fortalecer el trabajo colaborativo en el aula, concertar criterios claros de evaluación con los estudiantes antes

de dar a conocer un nuevo tema y promover la aplicación de la retroalimentación como mecanismo para mejorar las prácticas evaluativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.4. Análisis de los resultados.

Para analizar los resultados se tuvo en cuenta las matrices del plan de acción, que fueron diligenciadas con base en las evidencias de desempeño de cada docente investigador y que son un fuente importante para develar las prácticas evaluativas en primaria y bachillerato, que luego se articulan en una única matriz que ayuda a orientar el proceso evaluativo y lo focaliza hacia la evaluación formativa.

4.4.1. Resultados de las concepciones acerca de evaluación, registros de diarios de campo y planeaciones de clase.

De acuerdo con la información consignada en la matriz 11 (Anexo 13), la evaluación se constituye en una herramienta clave para medir las estrategias que los docente investigadores emplean para enseñar y dar cuenta de lo que aprenden los estudiantes; sin embargo, al realizar la evaluación se logra tener en cuenta no sólo lo cognitivo sino diferentes aspectos emocionales que afectan al estudiante en el aula, que junto con sus intereses y prioridades buscan crear equilibrio entre fortalezas y dificultades. Asimismo, la evaluación efectuada no cumple con la función formativa de permitir ver qué tanto se ha mejorado en la comprensión de un tema o cuáles son las bases para continuar con la mejora del pensamiento frente a su aprendizaje.

Teniendo en cuenta las categorías de análisis, se hallaron en los registros de diarios de campo y planeaciones de clase de los maestros investigadores sintetizadas en las matrices 12 y 13 (Anexo 13), que la concepción de evaluación resulta ser desde la perspectiva de la enseñanza un mecanismo que permite dar cuenta de lo que se hace en el aula identificando los estudiantes con habilidades o dificultades y así poder diseñar estrategias o planes de mejoramiento del

rendimiento escolar; de otro modo, desde el aprendizaje la evaluación se entiende como el medio para dar cuenta del rendimiento del aprendizaje en relación con las conexiones que se realizan entre el saber aprendido y el contexto; y desde el pensamiento, la evaluación permite el desarrollo de diversos procesos de pensamiento los cuales se concretan en el momento de comunicar las ideas que surgen de allí.

De igual manera, particularmente en lo que respecta a los diarios de campo (matriz 12, anexo 13), se evidencia que en un inicio se encontraron registros en los que la *enseñanza* se limita a la transmisión de conocimientos utilizando la evaluación como mecanismo de control disciplinario. Sin embargo, al cambiar las prácticas se fomenta el trabajo colaborativo lo cual promueve la participación y el aprendizaje en conjunto con los pares. En la categoría de *aprendizaje* es posible evidenciar que los estudiantes al comienzo se interesaban exclusivamente por entregar las actividades. Luego de la transformación de las prácticas comienzan a adquirir hábitos de autonomía, encontrando motivación y sentido a su aprendizaje. En el aspecto relacionado con el *pensamiento* no había preocupación por el docente de fomentar las habilidades de pensamiento; al cambiar las prácticas escolares de los docentes, se evidencia que el empleo de diversas estrategias y herramientas (rutinas de pensamiento) donde se valoran el proceso comunicativo de las ideas que surgen en los estudiantes.

De acuerdo con los hallazgos en la planeaciones de los docentes investigadores recopilados en la matriz 13 (anexo 13), se encontró que desde la *enseñanza* en un inicio la planeación estaba diseñada para la transmisión de conocimientos y la planeación de las evaluaciones buscaba la repetición o memorización de los contenidos; luego al ir cambiando las prácticas pedagógicas, dicha planeación se ha enfocado en integrar preguntas orientadoras que dirijan la enseñanza hacia un aprendizaje más efectivo, hasta llegar a la implementación de la EpC como herramienta que involucra un aprendizaje dirigido y relacionado con los intereses y

contexto de la IE. Con respecto al *aprendizaje*, la planeación busca que los estudiantes logren la competencias sugeridas por en MEN, pero que fueran repetidas memorísticamente. Sin embargo, debido a la transformación de las prácticas, las planeaciones dirigen su objetivo a que la evaluación en sí misma sea una nueva posibilidad de aprendizaje tanto para el estudiante como para el maestro. En relación con el *pensamiento*, al seguir la estrategia de EpC como modelo de planeación se ha posibilitado en estudiantes y maestros el desarrollo de habilidades de pensamiento que se comunican permanentemente tanto en forma escrita, verbal o gráfica, evidenciando la comprensión y relación de saberes antiguos con saberes nuevos.

4.4.2. Resultados rol de la evaluación en las prácticas de los docentes investigadores.

Para los docentes investigadores, el rol de la evaluación percibida en los diarios de campo, demuestra una actitud de prevalencia en el aula de clase, donde se usa para manejar la autoridad y la disciplina y como medio para controlar todas las actividades. Aun así, se carece de la posibilidad de que el estudiante interactúe con lo que aprende. En cualquiera de los casos, los estudiantes efectúan la evaluación a manera de test al finalizar un tema, por lo tanto, al ser la evaluación convencional y no tener en cuenta el pensamiento del estudiante entre lo que se enseña y lo que se aprende.

Por otra parte, se percibe que la evaluación se usa para medir el aprendizaje de los estudiantes, no la enseñanza efectuada por el docente, quien aunque pone en práctica diversas estrategias evaluativas, sólo se basa en la reproducción memorística de datos a los que se les asigna una calificación a manera de nota, sin privilegiar la retroalimentación en cada componente evaluado.

De igual manera, al analizar los diarios de campo de los docentes investigadores, se aprecia que el rol de la evaluación se basa en calificar una variedad de contenidos programáticos

tomados de algún libro de texto, sin detenerse a analizar la necesidad de aprendizaje por parte de los estudiantes, quienes, al convertirse en agentes pasivos, siguen con rigurosidad lo planteado por el libro de referencia bibliográfica. Sin embargo, se hace necesario plantear un cambio en lo que se enseña, para que el estudiante logre ser el eje central del proceso de enseñanza, aprendizaje, pensamiento y fomente su curiosidad.

Otro rol de las prácticas evaluativas percibido en los diarios de campo es el intento por implementar la evaluación diagnóstica sin obtener resultados visibles por desconocimiento de la función que ésta cumple en la enseñanza. Sin embargo, se aprecia la necesidad en los docentes por mantener una postura controladora en todos los aspectos de la situación escolar.

No obstante, al denotar poca preparación de las actividades de enseñanza diarias, el docente no le da importancia a la pregunta abierta dado que para su aplicación emplea mucho tiempo en su lectura y por tanto no realiza retroalimentación. Sin embargo, El grupo investigador busca que la enseñanza motive el aprendizaje de los estudiantes haciendo que las estrategias empleadas sean significativas y pertinentes para el proceso de formación del estudiante.

También, se comprobó que, en la planeación realizada antes de cursar los estudios de posgrado, la evaluación se basaba en estrategias tradicionales como el test, preguntas de falso y verdadero, preguntas de selección múltiple o de completar, la explicación del docente y el uso del tablero o pizarra como preámbulo a la evaluación. Al avanzar en los estudios de Posgrado, se concibe la evaluación como una herramienta para reflexionar sobre lo que se enseña y se logra asumir la planeación no como un formato sino como la construcción constante de diferentes estrategias de enseñanza hacia la adquisición de competencias que mejoran las habilidades y conllevan al desarrollo de saberes.

De igual forma, la evaluación durante la planeación debe garantizar la apropiación de estrategias didácticas adecuadas al contexto y la necesidad de los estudiantes, para lo cual se

propone seguir el ciclo PIER, que consiste en planear, implementar, evaluar y reflexionar constantemente con el fin de brindar una enseñanza y un aprendizaje innovador y con calidad.

Durante el proceso analizado por los docentes investigadores y su aprendizaje, con respecto a la inclusión de la evaluación se destacan tres momentos para la planeación: un antes, un durante y un después destacando aspectos fundamentales así: en el antes, en donde se consideraba la planeación como aquel formato de registro de lo enseñado aunque de manera descontextualizada y carente de información contundente para lograr un aprendizaje íntegro, se consideraba la evaluación como parte final del proceso; luego en la etapa durante, se reconocen cada una de las falencias, entendiendo así que la planeación se hace para el estudiante y con la participación de él, de ahí, que cada investigador inicia a indagar la mejor planeación resultando el proceso PIER como el proceso más completo; finalmente en la etapa del después, los docentes investigadores comprenden con claridad que la planeación debe potenciar el proceso de evaluación formativa y retroalimentación para garantizar la mejora en los resultados frente a las necesidades de los estudiantes.

4.4.3. Resultados de los diferentes procedimientos que conllevan a la evaluación de los estudiantes en el aula de clase.

Los procedimientos como revisar el cuaderno parcelador de los docentes, explorar los cuadernos de apuntes de los estudiantes, junto con las tareas, trabajos y test se constituyen en aportes de información valiosa para verificar los procedimientos y acciones implementadas por los maestros investigadores al momento de emitir un juicio cualitativo o reportar una calificación numérica, que representa el grado de desempeño durante un periodo de tiempo de los estudiantes con respecto a sus aprendizajes y progresos logrados.

Este tipo de procedimientos se fundamentan en las categorías de análisis y se condensa en el anexo 13 (matrices 14 a 19), así: desde la categoría de *enseñanza* la estrategia consiste en revisar el cuaderno de apuntes del estudiante con base en la organización temática, la exposición en voz alta de sus producciones, la estructuración de las ideas y la retroalimentación del maestro investigador, junto con las huellas en forma de vistos, números, letras u otro símbolo usado para calificar y que desmotivan, o bien, invitan a mejorar de forma permanente. Asimismo, el cuaderno parcelador del docente por ser una herramienta de registro de las acciones pedagógicas, permite analizar que la evaluación durante el quehacer diario tiene poca importancia y cuando se registra se hace al finalizar una unidad temática, o también corresponde a un test improvisado de cinco preguntas abiertas descontextualizadas que fomentan la indagación de datos sin lugar a la reflexión. En cuanto al tipo de evaluaciones recurrente en las clases hay predominio de la valoración por el trabajo durante la transcripción de contenidos efectuados del libro de texto al cuaderno de apuntes y la revisión de tareas dejadas como actividades extra clase.

Sin embargo, cuando hay empleo de rutinas de pensamiento como herramientas para valorar el trabajo y se usan rejillas o rúbricas con criterios definidos para evaluar los trabajos, se mejoran las condiciones de enseñanza y se afianzan los ambientes de aprendizaje. Por otro lado, durante la revisión de tareas se valora la comprensión de los saberes estudiados, la intención de la enseñanza planeada por el maestro y la actitud con la cual asume su práctica, lo que influye en gran medida en el aprendizaje de los estudiantes.

Desde la categoría de *aprendizaje*, la coevaluación de los estudiantes se sustenta en revisar los propios escritos y los de otros compañeros de forma colaborativa, donde se propende por la mejora a través de mecanismos de retroalimentación de contenido y de forma, con ayuda de rutinas de pensamiento y rúbricas que a manera de expresiones cualitativa favorezcan una valoración formativa.

En la categoría de *pensamiento*, se encontró que los docentes revisan tanto los cuadernos, tareas o evaluaciones y realizan notas a manera de escritos o sugerencias, acciones que permiten en los estudiantes pensar, reflexionar y volver sobre sus tareas de aprendizaje. Al mismo tiempo, el docente fomenta la revisión del preparador con el fin de retomar algunos aspectos positivos y mejorar aquellos que no lograron algún grado de éxito, o para rediseñar sus estrategias con el objeto de alcanzar mayores grados de avance en el aprendizaje, esta acción se puede lograr al hacer uso de rutinas de pensamiento y rúbricas de evaluación que a futuro logran un mayor grado de desarrollo hacia la comprensión de saberes y acciones de pensamiento, tanto en estudiantes como en los maestros.

4.4.4. Resultados del diseño de las estrategias de evaluación formativa.

La estrategia formativa se fundamentan en lograr un mejoramiento de la calidad del proceso evaluativo, para que sea acertado y sirva de estrategia innovadora, el grupo investigador considera el pertinente que este proceso se realice mediante la guía de unas etapas que atienden a momentos de la acción pedagógica tales como: realizar la evaluación inicial o diagnóstica, luego, practicar una evaluación procesual, seguida de la autoevaluación, y coevaluación para poder efectuar la toma de decisiones a través de la evaluación final o sumativa, que representa la calificación que valida los desempeños mediante promoción de los estudiantes.

Como resultado el grupo investigador concluyo que para la aplicación de la evaluación formativa esta se debe fundamentar en los siguientes juicios de valor:

- Se debe partir de la aplicación de una evaluación inicial, diagnostica o predictiva con el fin de reconocer las habilidades, actitudes y competencias y adaptar las características de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes y diferenciar las vías formativas hacia la modalidad de enseñanza.

- Para que la evaluación sea formativa debe ser continua o procesual; es decir que permita tomar decisiones sobre la marcha y por lo tanto, requiere un suministro constante de información sobre el desempeño de los estudiante y las estrategias de enseñanza del docente, es decir, se deben obtener datos al iniciar el proceso de formación, durante y al final del mismo.
- Permite hacer uso de la autoevaluación para promover espacio de auto reflexión y reconocimiento del proceso de formación lo que conlleva revisar y reconsiderar algunos aspectos que requieren mejorar para optimizar el proceso aprendizaje.
- Al emplear la coevaluación se promueve el trabajo colaborativo y la valoración emitida por los pares evaluadores que pueden ser los mismos compañeros, quienes desde su propia óptica contribuyen a destacar de forma significativa los aspectos positivos del aprendizaje, traspasando la responsabilidad de la evaluación del maestro a los estudiantes.
- La valoración final, es de carácter sumativa, y reúne la información suministrada en las etapas anteriores, con el fin de emitir un juicio valorativo a manera de calificación que se determina mediante una escala numérica, toma como referencia el avance logrado durante el proceso de aprendizaje, esta acción se convierte en el eje principal del proceso administrativo de la evaluación y recae en la responsabilidad del maestro para promover y al centro educativo para certificar.

Esta propuesta es la posición que asume el grupo de docentes investigadores y que reorientar la concepción de la evaluación con propósitos de función formativa y que mejorara los procesos pedagógicos en la Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar de Villapinzón y de aquellas otras instituciones que quieran acoger la propuesta.

4.4.5. Resultados de la concepción de evaluación de acuerdo con las prácticas evaluativas en los maestros investigadores.

De acuerdo con los criterios de los docentes investigadores para evaluar, se obtuvo que respecto al cuaderno de apuntes (Matriz 14, Anexo 13) en la categoría de *enseñanza*, éste se convierte en una herramienta que da cuenta de las ideas que los estudiantes plasman luego de las intervenciones del maestro respecto a los saberes a enseñarse; también allí se compila el trabajo realizado en las tareas o actividades propias del aula en las sesiones de clase. En el *aprendizaje*, el cuaderno se convierte en una herramienta que le permite al estudiante escribir, socializar y compartir sus ideas con los compañeros o maestros; el cuaderno se muestra útil para el repaso de lo estudiado en las sesiones de clase. Respecto al *pensamiento*, el cuaderno permite al estudiante volver a pensar en lo observado y escuchado en las sesiones de clase, haciendo uso de la memoria para recordar los aspectos relevantes. A su vez, permite al docente una lectura de dichos apuntes para así repensar en lo que se desea quede aprendido y comprendido en el estudiante.

Al revisar el cuaderno parcelador de los docentes investigadores y relacionarlo con las categorías de análisis (Matriz 15, Anexo 13), se ha encontrado que desde la *enseñanza*, se convierte en una herramienta para registrar las acciones pedagógicas que el maestro llevará al aula para enseñar el contenido programado en el currículo respectivo; de igual manera, permite una reflexión constante sobre la práctica pedagógica en sí misma, buscando el mejoramiento. En relación al *aprendizaje*, el parcelador establece las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y permite una retroalimentación para el docente hacia su enseñanza, generando un aprendizaje también en el docente. De acuerdo con el *pensamiento*, en el parcelador es posible condensar las estrategias e intenciones desde la enseñanza hacia el aprendizaje que promuevan habilidades de pensamiento en los estudiantes.

Desde el criterio de evaluaciones aplicadas, sintetizado en la Matriz 16 (Anexo 13), se tiene en cuenta que desde la *enseñanza* las evaluaciones son pruebas que se aplican a los estudiantes para medir los conocimientos adquiridos, representan las actividades que refuerzan lo estudiando en las sesiones de clase y las actitudes de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje. Sin embargo, se diseñan herramientas que promuevan la comprensión en el estudiante y permitan conocer su aprendizaje. En el *aprendizaje*, las evaluaciones aplicadas por los maestros investigadores y luego del cambio en la práctica, se han implementado rutinas de pensamiento y rúbricas de evaluación, las cuales han permitido evidenciar la comprensión y el aprendizaje en los estudiantes. Además, en la categoría de *pensamiento*, existe un cambio en la concepción de pensamiento, es decir, el paso de la memorización a la comprensión y comunicación de las ideas surgidas en los estudiantes, a través de la valoración de sus argumentos, dudas y afirmaciones.

En el criterio de revisión de tareas contemplado en la Matriz 17 (Anexo 13), desde la categoría de *enseñanza* se establecen como una profundización de lo visto en las sesiones de clase, acciones que representan establecer conexiones entre la teoría y el contexto. En la categoría de *aprendizaje*, es posible afirmar que son el punto de partida para efectuar la apertura a nuevos saberes o retroalimentación al proceso, permitiendo un aprendizaje más efectivo, sin embargo, las tareas deben convertirse en una acción de extensión de los saberes estudiados en clase, y no ser vistas como actividades extenuantes y complejas, tales que no puedan ser realizables por los estudiantes y sean limitantes para su aprendizaje. En el *pensamiento*, las tareas aportan un proceso de retroalimentación y conexión entre la teoría y la práctica. Implementar rutinas de pensamiento y rúbricas de evaluación aseguran en el estudiante al menos dedicarle tiempo a recordar lo estudiado y relacionarlo con alguno de sus intereses.

Otro de los criterios tenidos en cuenta para la evaluación por parte de los maestros investigadores es la revisión de trabajos (Matriz 18, Anexo 13), ante lo cual se puede afirmar que respecto a la *enseñanza* es un procedimiento que promueve y garantiza la retroalimentación desde la enseñanza hacia el aprendizaje, dado que la profundización que dicha actividad conlleva, tiene la intención rigurosa de afianzar el aprendizaje partiendo de la complejidad que de éstas se deriva. Entonces, dicha revisión de trabajos como criterio de evaluación promueve una mayor calidad en el aprendizaje. Por otro lado, en la categoría de *aprendizaje*, este criterio lleva al estudiante a una socialización de la actividad en la que pueda dar cuenta de su comprensión y relación de la temática con otros aspectos de su formación. Sin embargo, la valoración detallada permite en el estudiante motivarse hacia su aprendizaje y recibir sugerencias de mejoramiento que refuercen sus dudas y afiancen su comprensión de los saberes presentados. De acuerdo con el *pensamiento*, la revisión de trabajos obliga al maestro a realizar un seguimiento periódico del avance de sus estudiantes pensando en las estrategias que promuevan un mejor desempeño, siguiendo rúbricas de evaluación, que a su vez inducen al estudiante a una calidad mayor en sus actividades.

Un aspecto más que se tiene en cuenta al momento de evaluar es la actitud demostrada por el estudiante y cuyas percepciones se registran en la Matriz 19 (Anexo 13), en donde desde la *enseñanza* representa un criterio cuya valoración se hace subjetiva y está sujeta a los juicios personales del docente. Sin embargo, es posible valorar desde la observación el interés que evidencien los estudiantes en su proceso de formación. Desde el *aprendizaje*, la motivación que el estudiante tenga acerca de su proceso facilita el aprendizaje puesto que no existen barreras en lo limiten. Un estudiante motivado e interesado en los saberes los relaciona con facilidad a su contexto y por lo tanto, aprende significativamente. Desde la categoría de *pensamiento*, la actitud

positiva que el estudiante tenga, facilita la generación de ideas, su argumentación, es decir, está dispuesto mentalmente para percibir y comprender los saberes.

4.4.6. Resultados de la propuesta. Evaluación como función formativa.

De acuerdo con los anteriores argumentos se considera necesario que las prácticas evaluativas sufran una transformación hacia la Evaluación Formativa, dado que el grupo investigador encontró que se deben pasos lógicos desde tres aspectos, la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento. Mediante la Evaluación formativa se observan en los estudiantes los aspectos que conllevan a una formación integral y que de manera continua apoyan con información pertinente al docente para tomar decisiones y valorar los desempeños de los estudiantes de forma más completa y se pueda emitir juicios más asertivos atendiendo a la diversidad de cada estudiante.

Siguiendo las etapas de la evaluación formativa que el grupo investigador ha diseñado con anterioridad en la propuesta, se requiere de una evaluación inicial (Matriz 20, Anexo 13), en donde desde la categoría de *enseñanza* es necesario planear la evaluación inicial debido a que por medio de ésta es posible indagar acerca de los saberes que el estudiante ha comprendido con anterioridad y poder diseñar las estrategias pedagógicas de enseñanza dentro del aula abordando los saberes programados en el currículo dependiendo de las necesidades, aptitudes y actitudes del estudiante. Esta evaluación inicial es posible realizarla empleando rutinas de pensamiento cuya prioridad sea explorar ideas. Desde el *aprendizaje*, la evaluación inicial guía al estudiante en el camino a seguir en su aprendizaje, de acuerdo a sus necesidades e intereses, y además el mismo estudiante podrá reconocer las habilidades que le puedan ser útiles para su aprendizaje. Un gran aporte, es que todas las apreciaciones que el estudiante pueda dar en esta evaluación son valoradas positivamente, lo que genera motivación en él hacia su proceso de formación. Y desde

el *pensamiento*, la evaluación inicial permite que por medio de preguntas exploratorias y orientadoras se indague y conduzca al estudiante a generar ideas y establecer conexiones entre saberes previos y nuevos. De igual manera, le permite al docente pensar y repensar en las estrategias que debe implementar para mejorar su práctica y favorecer el aprendizaje.

Un segundo aspecto a tener en cuenta definido por el grupo investigador es la necesidad de efectuar una evaluación procesual o de los procesos, mediante la cual desde la *enseñanza* sea posible tomar decisiones para el mejoramiento de la práctica durante el transcurso del estudio de algún saber proyectado. De esta manera, se da paso a realizar acciones de retroalimentación para asegurar un aprendizaje efectivo. De otra parte, en el *aprendizaje* se evalúa a los estudiantes en el “durante” de su proceso de formación, mediante acciones individuales y colectivas donde se evidencie una construcción de saberes, y por los cuales exista un interés personal del estudiante por superar sus dificultades y potenciar sus habilidades. Desde el *pensamiento*, esta evaluación procesual permite al docente recolectar la información necesaria para emitir los respectivos juicios de valor *a posteriori*, estableciendo nuevas estrategias dirigidas hacia los estudiantes con mayores dificultades o habilidades excepcionales. En el estudiante, esta evaluación promueve la producción de ideas concretas y argumentadas sobre los que ha comprendido y las relaciones que constituye con su contexto (Matriz 21, Anexo 13).

Dentro de la evaluación formativa propuesta también se hace necesario considerar como pertinente el empleo del mecanismo de autoevaluación descrito en la Matriz 22 (Anexo 13), en el cual desde la *enseñanza* muestra utilidad para invitar a los estudiantes sobre una revisión de su propio desempeño en la realización de alguna acción de aprendizaje o durante su proceso, llevándolo a la propia reflexión de su quehacer. Esta autoevaluación le permite al maestro recopilar información desde el mismo objeto de enseñanza, considerando aspectos que desde el mismo rol de maestro puedan desconocerse. Dicha autoevaluación resulta más productiva al

realizarse mediante rúbricas, definiendo criterios concretos, que arrojen información veraz frente al proceso. Por otro lado desde el *aprendizaje*, el estudiante al participar de la autoevaluación con criterios claros en rúbricas de evaluación lo hace partícipe, dinámico y reflexivo acerca de su propio desempeño, haciéndose corresponsable de su valoración en búsqueda del logro de diversas competencias. Desde el *pensamiento*, la autoevaluación en primer lugar invita al estudiante a la autorrevisión y autorreflexión promoviéndose responsabilidad y autonomía frente a su proceso de formación, y en segundo lugar, lleva al docente la información requerida desde el mismo estudiante que le permita a futuro diseñar nuevas y mejores estrategias de enseñanza.

Un componente importante dentro de la evaluación formativa es el mecanismo de la coevaluación descrito en la Matriz 23 (Anexo 13), la cual desde la *enseñanza* puede comprenderse desde dos puntos de vista: uno, de la evaluación entre pares, es decir, como herramienta para recolectar información suministrada por estudiantes que valoran a sus compañeros, otorgando juicios basados en rúbricas de evaluación; y dos, la alternancia entre diversas estrategias de enseñanza que conlleven a promover la comprensión y el aprendizaje colaborativo a partir del contexto. Desde el *aprendizaje*, la coevaluación aporta significativamente a la formación mediante el trabajo colaborativo donde se aprenden de las fortalezas del otro, potenciando sus habilidades conjuntamente y realizando procesos de retroalimentación. Respecto al *pensamiento*, la evaluación entre pares desarrolla el pensamiento al fomentar la capacidad de dialogo, la comunicación de las ideas y su respectiva argumentación. De esta forma, el docente recopila la información necesaria para estructurar una valoración coherente al desempeño de sus estudiantes.

El último componente de la evaluación formativa resulta ser la evaluación final (Matriz 24, Anexo 13), en la que se pueden concretar las siguientes características: desde la *enseñanza*, constituye el punto final de un ciclo de enseñanza y a su vez, el punto de partida para el siguiente

ciclo de enseñanza. Allí, la evaluación final recoge toda la información suministrada por los componentes anteriores con el objeto de otorgar una valoración final que puede ser tanto cualitativa o cuantitativa, y que determinan la toma de decisiones para el mejoramiento del proceso a futuro. En el *aprendizaje*, los resultados obtenidos tras la evaluación final, que comprende todos los momentos del proceso de aprendizaje, dan cuenta en forma detallada de las fortalezas y dificultades del estudiante durante su etapa de formación, propiciando en él la toma de decisiones frente al avance o refuerzo en su desempeño. Las rutinas de pensamiento juegan un papel importante como medio de consolidar el aprendizaje. Desde el *pensamiento*, las rutinas y rúbricas son necesarias para iniciar procesos de retroalimentación y conexión con los saberes a comprender en el futuro. En el estudiante promueve el volver atrás y revisar su desempeño para mejorarlo, y en el docente permite la reflexión sobre sus estrategias, también hacia la mejora continua.

4.4.7. Resultados de la propuesta. La retroalimentación.

Otro de los hallazgos encontrados en la investigación implica ver la necesidad de realizar procesos de retroalimentación durante el proceso de la evaluación para asegurar un aprendizaje y una enseñanza efectivos y eficaces. De esta manera se aborda la retroalimentación desde dos aspectos: de forma y de contenido.

La retroalimentación vista desde la forma (Matriz 25, Anexo 13) y analizada desde la categoría de *enseñanza* es requerida como mecanismo motivador en los estudiantes. La actitud del maestro es fundamental en la enseñanza y en la dirección otorgada a la retroalimentación, se deben seguir didácticas o metodologías, emplear estrategias o herramientas que propicien el interés hacia el aprendizaje, es decir, el maestro debe ante todo favorecer la retroalimentación desde su escenario. Por otro lado, en el *aprendizaje* es necesario observar el proceso de

retroalimentación como una oportunidad de mejoramiento valorando positivamente las acciones realizadas por los estudiantes y enfatizando en superar las dificultades si se presentan, las cuales deben ser oportunas y coherentes. Respecto al *pensamiento*, la retroalimentación desde la forma, transforma hábitos, procedimientos, recursos que no resultaron efectivos para el aprendizaje o la enseñanza, recurriendo a repensar en nuevas y mejores estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje y que a su vez se promuevan habilidades de pensamiento.

La retroalimentación vista desde el contenido (Matriz 26, Anexo 13) implica una revisión de los aspectos propios de los saberes a enseñar y que se tienen dispuestos en el currículo, la cual debe estar relacionada con el ritmo del estudiante, sus gustos e intereses y sus habilidades o dificultades. Según la categoría de *aprendizaje*, la retroalimentación debe perseguir siempre la comprensión de los saberes establecidos en la planeación de la enseñanza, sin embargo, esta retroalimentación no siempre debe confluir en lo que se espera aprendan los estudiantes, sino que puede concluir en otro saber que termina siendo válido para el aprendizaje en general. Así mismo, la retroalimentación implica procesos de *pensamiento* al pensar y repensar en donde pueden encontrarse los obstáculos que impiden el aprendizaje; también, este proceso permite al docente sobre la marcha rediseñar las acciones y/o estrategias en el aula para que el aprendizaje sea más significativo y la enseñanza sea efectiva.

Los docentes serán los que establecen las condiciones pedagógicas para propiciar y adelantar las acciones de retroalimentación, escogerán las estrategias didácticas pertinentes para hacer que mejoren las prácticas evaluativas y sirvan para obtener resultados óptimos.

La retroalimentación se debe tener en cuenta como complemento en la transformación de las prácticas evaluativas formativas ya que a través de este mecanismo se pueden destacar los aspectos a mejorar, al garantizar un aprendizaje significativo y ajustar la enseñanza a acciones pertinentes para desarrollar las habilidades, reconocer las necesidades, intereses y contextos de

aprendizaje de los estudiantes. A través de la retroalimentación, el estudiante se hace consciente de su propio ritmo y estilo de aprendizaje, sacándole provecho para una mayor comprensión de los saberes. El maestro guía el redescubrimiento con preguntas dirigidas, formuladas en el momento óptimo, o cuando los estudiantes la consideren conveniente para mejorar el abordaje conceptual o como un estímulo para continuar en la dirección de progreso.

Por otra parte, se considera pertinente realizar acciones de retroalimentación constante, con el fin de mejorar la enseñanza y por ende conducir a los estudiantes hacia una mayor comprensión y abordaje específico. El ejercicio de revisión y realizar comentarios escritos sobre una determinada tarea o actividad de aprendizaje posibilita al estudiante para conocer, cual es la frecuencia en reiterar sobre un error. En ese caso, la situación es que no ha quedado clara la comprensión de un aspecto de la conceptualización o temática. Por el contrario, podrían encontrar altos niveles de aciertos, que permitiría redireccionar el aprendizaje y crear espacios para la especialización o el aprendizaje de nuevos conocimientos.

La retroalimentación es pieza fundamental en los procesos de evaluación formativa y de enseñanza. La eficacia no depende únicamente del docente, ya que, para que sea incorporada, es necesaria que sea solicitada por parte del estudiante quien desea apropiarse alguna información con el fin de apropiarse aquello que ayude a mejorar su aprendizaje y provoque en él, un desarrollo de su autonomía. De esta manera, la retroalimentación es fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues implica un estado de reflexión acerca del grado de aciertos y desaciertos, que conlleva a tomar medidas para lograr los objetivos o metas propuestos por cada uno. Es así, que la retroalimentación debe convertirse en una práctica docente que es conveniente incluir al realizar la planeación curricular, por su aporte significativo para alcanzar las competencias escolares que se proponen desde la enseñanza.

Se percibe que para el grupo investigador los procesos evaluativos y de retroalimentación han modificado una serie de actuaciones que a futuro promoverán la innovación en las prácticas evaluativas con sentido formativo, el desarrollo del pensamiento del individuo y la apropiación de conocimientos y valores que regulan en el ciudadano acciones como respetar, valorar, tolerar y amar a sus semejantes.

4.4.8. Resultados de cambio en las prácticas evaluativas en los docentes investigadores.

Para el caso del investigador 1 (Yohana Ruiz), el cambio en las prácticas evaluativas se condensa desde las tres categorías de análisis, así: desde la *enseñanza*, existe un desarrollo de la planeación de clase siguiendo la metodología EpC, en todas las asignaturas para aula multigrado, permitiendo definir un propósito para cada sesión de clases de acuerdo con las metas de comprensión que se espera lleguen a lograr los estudiantes y en donde se tiene propuesto la implementación de una evaluación continua, formativa y retroalimentada; desde el *aprendizaje*, se da cuenta del aumento de vocabulario especializado en sus estudiantes, quienes ahora preguntan constantemente, participan de manera activa y desarrollan sus tareas con autonomía, por tanto, se aprecia con esto el logro de las metas de aprendizaje propuestas. El proceso de reflexión respecto a la planeación permite identificar aspectos a fortalecer, a incluir, a reorientar y a prever; desde el *pensamiento*, la planeación refleja metas de comprensión, análisis de contenido, estrategias, metodologías, recursos y procesos de evaluación y reflexión, que sumergen al estudiante en la construcción de conceptos, a través de diferentes procesos de pensamiento: visualización, interpretación, razonamiento, construcción de ideas, entre otros, propiciando el uso de rutinas que suscitan procesos de pensamiento en los estudiantes que los motivan a preguntar e indagar por el nuevo conocimiento.

En el investigador 2 (Orlando Ruiz), luego de implementar la evaluación formativa en el aula de clase, se observan algunos cambios en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento de los niños y niñas. Respecto a la *enseñanza*, el docente ha enriquecido sus prácticas evaluativas involucrando acciones pedagógicas como la autoevaluación y la coevaluación, estrategias que han contribuido a generar espacios de reflexión en los estudiantes frente a su formación académica; adicionalmente, se hace un acompañamiento y retroalimentación permanente al desempeño de cada estudiante, lo cual permite potenciar sus habilidades y resolver a tiempo sus dificultades en la adquisición de conocimientos. Con relación al *aprendizaje*, los estudiantes evidencian gusto y motivación hacia el estudio, pues manifiestan que se sienten acompañados por su docente durante todo su proceso de formación; dicho de otra manera, el maestro aplica la evaluación de forma y de contenido: la primera, con la cual se estimula y motiva al niño con mensajes de ánimo y felicitación; la segunda, mediante la cual se corrige al estudiante al cometer errores académicos en una área específica del conocimiento. En cuanto al desarrollo del *pensamiento*, se han implementado las Rutinas de Pensamiento, las cuales han contribuido de manera significativa a la necesidad de enseñar a pensar al estudiante y a la importancia de hacer visible su pensamiento.

En el investigador 3 (Rocío Gamba), durante la realización del proyecto de investigación se presentaron diferentes cambios que permitieron reconocer que el docente es el principal autor de la investigación en el aula y motor para encender el cambio de la práctica pedagógica y que debe reflexionar sobre el conocimiento disciplinar y pedagógico para brindar un proceso de enseñanza, aprendizaje y pensamiento; en el cual se logre la reconstrucción del pensamiento, dentro de ambientes de aprendizaje enriquecedores, innovadores, reflexivos, críticos e investigativos; permitiendo que los estudiantes transformen conocimiento en procesos científicos y sociales para poder ser parte activa dentro de procesos de visibilización del pensamiento.

Con respecto a las prácticas evaluativas en el aula, se debe tener en cuenta que el proceso de valoración continua no sólo suministra a los estudiantes retroalimentación sobre su trabajo sino también permite que tanto el docente como éstos evalúen el grado de desarrollo de la comprensión. La evaluación continua es el proceso de brindar respuestas claras a los desempeños de comprensión, de modo tal que se les permita mejorar sus próximos desempeños. Una característica importante del proceso de valoración continua es la existencia o la frecuencia de oportunidades para proporcionar una retroalimentación cuyo objeto no es sino mejorar los desempeños comprensivos de los alumnos.

Por lo tanto el docente investigador considera importante avanzar en el nuevo cambio, iniciando por evaluar su quehacer pedagógico y proponiéndose rescatar y fortalecer habilidades para llevar a los estudiantes al proceso crítico de su propio aprendizaje, además evitar la cantidad de contenidos para retomar lo que verdaderamente necesitan los niños. Manifiesta que para mejorar su práctica necesita empezar a implementar en el aula de clase propuestas pedagógicas que involucren las problemáticas sociales de los estudiantes, reconocer el contexto, conectando la realidad social, construyendo un verdadero aprendizaje significativo, en dónde se involucre al estudiante con las diferentes concepciones y necesidades, y con el desarrollo de las propias capacidades para que ellos mismos logren determinar sus avances y dificultades.

Un verdadero ambiente escolar debe darse con y para el estudiante; el docente debe fijar metas centradas en ellos, ya que en el aula de clase hay inmensas oportunidades de apoyar y hacer visible el pensamiento. La didáctica y el ingenio del docente juegan un papel esencial y necesario para apoyar el trabajo en el aula, es de recordar que el docente es el ejemplo y guía a seguir por los estudiantes, que el docente sea recordado no por sus imposiciones sino por su diversidad de estrategias en el aula, las cuales se convierten en armas poderosas dentro del quehacer pedagógico para el mejoramiento.

Para el investigador 4 (César Castillo), el cambio en la prácticas evaluativas se observa de la siguiente manera: en la categoría de *enseñanza*, existe un cambio en la planeación que desde la EpC ha permitido articular más eficientemente el currículo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por medio de desempeños potenciando sus habilidades, donde las valoraciones cuantitativas se justifican con la información cualitativa recogida durante el proceso; desde el *aprendizaje*, se ha podido facilitar la comprensión en los estudiantes y generar espacios de retroalimentación asegurando un mejor aprendizaje al usar rutinas de pensamiento, puesto que con esto se valoran y comparten los saberes entre docente y estudiantes y en los estudiantes entre sí; y desde la categoría de *pensamiento*, el uso de dichas rutinas como recurso para una etapa inicial de evaluación promueve la generación de ideas, su comunicación y profundización según intereses y necesidades, además, para el maestro, constituye un elemento indispensable para el mejoramiento y reorientación constante de la planeación de clases, a través de la reflexión en el aprendizaje y en la enseñanza.

Por último, en el investigador 5 (Julio González), “el proceso de evaluación formativa se fundamenta en la toma de decisiones que permite ajustar las mejoras pedagógicas” (Pons y Serrano, 2014, p. 9). Una de las funciones de todo docentes es mejorar cualquier proceso evaluativo (Scriben, 1967) y la de los estudiantes consiste en comparar continuamente sus desempeños con desempeños deseados (ideales), tomando acciones para que vuelven a comparar, y así sucesivamente, hasta encontrar el mejoramiento (Black y William, 1998). Por ende, para evaluar con propósitos formativos, todo docente debe, inicialmente: dar los criterios de evaluación que deben ser comprensibles, conocer la intención de la evaluación, el tipo de pregunta, cómo calificará los desempeños, cómo interpretará los resultados y las decisiones que tomará con base en éstos; luego, las actividades deben coincidir con los objetivos de aprendizaje

y calificar los desempeños de manera consistente mediante listas de chequeo, matrices holísticas o matrices analíticas. Paso seguido, tener en cuenta las características del grupo, para que todos estén en igualdad de situaciones de ventaja, o que todos hayan tenido la oportunidad de aprender lo que se está evaluando, además de seleccionar actividades apropiadas para niños, niñas o jóvenes. Luego, evaluar de forma continua, lo que implica que se debe evaluar al principio, (de carácter diagnóstico, con el fin de identificar las fortalezas y limitaciones de los estudiantes); durante (para hacerles seguimiento a los aprendizajes) y al final (para tomar decisiones definitivas sobre el proceso). De la misma manera, los estudiantes deben recibir retroalimentación de las evaluaciones, usar la autoevaluación y coevaluación, para finalmente permitirles conocer dónde están, qué les hace falta y qué tienen que hacer para alcanzar sus metas de aprendizaje. A los anteriores aspectos se les puede asignar una calificación numérica que se traduce en finalización del proceso evaluativo como parte administrativa del proceso evaluativo, lo que se conoce como evaluación sumativa.

4.5. Conclusiones.

La Institución Educativa Departamental Técnica Luis Antonio Escobar tiene en cuenta las orientaciones definidas por el decreto 1290 de 2009 del MEN donde se plantea, define y adopta un sistema institucional de evaluación que responde a la norma, establece los criterios de promoción del estudiante y determina si la calificación se realiza mediante letras, números o colores (Documento 11, MEN, 2009, p. 33). Para el caso de la institución se adoptó una escala numérica que contiene la valoración de los desempeños bajo, básico, alto y superior, acordes con los principios y propósitos del modelo pedagógico constructivista con enfoque aprendizaje significativo implementado en el PEI.

En consecuencia, se halla una diferencia manifiesta en la realización de las prácticas evaluativas tanto en la Básica Primaria como en el Bachillerato, lo que provoca desarticulación en los procesos académicos entre dichos niveles, lo cual se observa durante el transcurso del primer bimestre académico de la Básica Secundaria, donde los estudiantes procedentes de la Básica Primaria se encuentran con un obstáculo académico, al percibir el cambio de una evaluación por procesos a una evaluación cuantitativa, que en ocasiones se torna confusa y difícil de comprender y superar, lo que conlleva a producir brotes de indisciplina, desinterés, intolerancia, agresión, reprobación y deserción escolar en el primer grado de Básica Secundaria.

Por tanto, se hará un seguimiento al Índice Sintético de Calidad, de la IEDTLAE, con el propósito de evidenciar el mejoramiento progresivo representado por niveles de Educación Primaria, Educación Básica y Media buscando alcanzar la meta de mejoramiento anual propuesta por el Gobierno Nacional en la Básica Secundaria; junto con la evaluación formativa se alcanzarán mejores resultados en pruebas externas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, al indagar por las concepciones de los maestros investigadores en un primer momento, opinan que la evaluación es un proceso para medir el aprendizaje mediante actividades escritas o prácticas que se realizan de forma diaria, donde se busca examinar la aprehensión de conceptos, el cumplimiento de tareas, el desarrollo de talleres, el comportamiento y la realización de nivelaciones; es así que la nota que se asigna al final del bimestre corresponde al desempeño del estudiante y a la acumulación de otras tareas. De igual modo, la concepción de los estudiantes se refiere a que la evaluación practicada en el aula se reduce a un examen, previa o test que se aplica en cualquier momento, para mirar qué tanto se ha aprendido respecto a un contenido o como una forma de controlar la disciplina.

Por ende, en un segundo momento, los docentes investigadores aplican como estrategia el desarrollo de la evaluación formativa con el objeto de transformar las prácticas evaluativas y

lograr presentar a los docentes una nueva mirada de las acciones formativas fundamentales en la realización de una evaluación inicial o diagnóstica con el fin de adaptar las características de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

Luego, el grupo investigador propone practicar una evaluación procesual, con el fin de tomar las decisiones que correspondan sobre la marcha y ajustar las acciones al proceso, seguida de la realización de una autoevaluación, que promueva espacios de auto reflexión y análisis, con el fin de revisar y reconsiderar algunos aspectos que requieren mejorar para optimizar el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, la ejecución de la coevaluación promueve el trabajo colaborativo y la valoración emitida por los pares evaluadores, quienes desde otra mirada contribuyen a destacar de forma significativa los aspectos positivos del aprendizaje para lograr traspasar la responsabilidad de la evaluación del maestro a los estudiantes.

Es así como la realización de una evaluación final de carácter sumativa se convierte en la parte administrativa del proceso de enseñanza practicado por el docente y de aprendizaje traducido en competencias mediadas por las habilidades adquiridas por el estudiante durante una etapa de formación, con el fin de lograr la promoción o certificación.

De otro modo, la retroalimentación, al ser un proceso que complementa la evaluación para que sea formativa, debe ser descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara; es de forma cuando se destacan los aspectos positivos que motivan y reconocen la conducta de la persona, y es de contenido, si se dirige a enfatizar en las áreas del conocimiento y en las oportunidades y estrategias para mejorar; sin embargo, el docente la puede proveer de forma verbal o no verbal o escrita y actuada. Por otra parte, la información debe ser recogida a través de evaluaciones e interpretada junto con los estudiantes para que ellos sean quienes realicen correctivos si es

necesario; también es recomendable emplear matrices o guías de calificación, listas de chequeo, matrices para valorar los desempeños de los estudiantes.

El grupo de docentes investigadores proponen que al practicar el sentido formativo de la retroalimentación, se logra un mayor desarrollo del pensamiento en los estudiantes y se mejora en la apropiación de conocimientos y valores, que se harán efectivos en acciones como respetar, valorar, tolerar, que ayudan en ser mejor ciudadano.

Se concluye que la evaluación formativa es un proceso estrechamente ligado a la enseñanza y al aprendizaje, en otras palabras, es la articulación estrecha entre la enseñanza y el aprendizaje, puesto que a través de la evaluación se mejoran las prácticas de enseñanza por parte de los maestros y se fortalecen las acciones de aprendizaje en los estudiantes logrando una comprensión del mundo desde lo teórico, práctico y contextual.

También se concluye, que las prácticas evaluativas son todas aquellas acciones pedagógicas orientadas al mejoramiento de las prácticas de enseñanza que redunden en un aprendizaje más afectivo potenciando procesos de pensamiento en todos los integrantes del acto educativo, empleando estrategias, herramientas e instrumentos pertinentes a los objetivos de enseñanza y a las metas de aprendizaje.

4.6. Recomendaciones.

Es necesario que los docentes propicien espacios de reflexión personal sobre lo que significa evaluar, respondiendo a interrogantes como ¿qué evalúo?, ¿para qué evalúo? ¿cómo evalúo? y ¿a quién evalúo? puesto que, si el maestro tiene un concepto claro y pedagógico del significado que tiene la evaluación en el aula, las prácticas evaluativas contribuirán a garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Es importante que las prácticas evaluativas de los maestros en el aula se caractericen por realizar un seguimiento cuantitativo y sobre todo cualitativo de los procesos académicos que se

desarrollan con los estudiantes, mediante estrategias pedagógicas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Es pertinente que los maestros realicen acciones de retroalimentación desde dos aspectos: uno, desde su propia práctica pedagógica, en especial lo que respecta a procesos evaluativos con el fin de mejorar la enseñanza; y dos, desde el aprendizaje, en donde se motive al estudiante a realizar una revisión constante de su propio proceso de formación, lo cual alude Santos (2003) al afirmar que “la revisión constante de las prácticas y de los principios que la sustentan ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente individualizada” (pág. 78); es decir, el maestro debe convertirse en agente motivador para conducir al estudiante hacia un aprendizaje autónomo y de calidad.

Los docentes deben concientizarse de que una adecuada planeación de sus clases contribuye a la comprensión de los estudiantes, puesto que, la improvisación en la enseñanza de los contenidos, se torna imprevista, descontextualizada y desarticulada del aprendizaje que se pretende lograr. Es así como la planeación debe incluir, directa o indirectamente, procesos de evaluación formativa que involucren al educando en un contexto integral de formación.

Es muy importante que el proceso evaluativo no se centre únicamente en evaluar qué tanto ha aprendido un estudiante sino en enseñarle a reconocer sus errores y en brindar soluciones oportunas a los mismos, con el fin de fortalecer las habilidades individuales y convertir las debilidades en oportunidades de cambio y construcción significativa del conocimiento.

La Comunidad Educativa del Colegio Luis Antonio Escobar debe ser informada respecto a que este trabajo investigativo no culmina con el informe académico presentado por el grupo de investigadores sino que existe la posibilidad de continuar indagando, observando, analizando, argumentando y reorientando las prácticas evaluativas en el aula en favor de garantizar una calidad en la enseñanza y en el aprendizaje de los niños y niñas que se están formando.

4.7. Preguntas que emergen a partir de la investigación.

- ¿Bajo qué criterios, la evaluación se convierte en el punto de partida para articular la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento?
- ¿Hasta qué punto se tiene en cuenta y respetan las necesidades e intereses de los estudiantes durante el proceso de evaluación aplicada en el aula?
- ¿Qué condiciones se deben tener en cuenta para lograr un proceso de evaluación formativa en el aula?
- ¿Por qué es importante la consideración del concepto de evaluación en el ejercicio profesional educativo?
- ¿Cómo la evaluación puede motivar al estudiante hacía el aprendizaje, en vez de conducirlo a la frustración, debido a sus bajos resultados?
- ¿Por qué los docentes, dentro de sus prácticas evaluativas, le dan mayor importancia a la valoración numérica y no a la valoración continua de los procesos de aprendizaje desarrollados por el estudiante?
- ¿Qué aspectos o actividades pedagógicas garantizan el uso adecuado de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje?
- ¿De qué forma se puede motivar al estudiante y al docente para que adopten el proceso de evaluación como un medio que facilita no sólo la valoración del aprendizaje sino la valoración de la práctica de enseñanza?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los proceso de evaluación*. Universidad del valle de Querétaro México. Recuperado de:
[http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales de apoyo 3/Avila retroalimentacion.pdf](http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Avila_retroalimentacion.pdf)
- Bachelard, G. (1987). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo.
- Barreto, H., Arévalo, L. y Bernal, F. (2015). Énfasis. Enseñabilidad de las ciencias y la tecnología 2. Sílabos. Universidad de la sabana, Chía. Colombia.
- Bourdieu, P. (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Revista sociológica*. Universidad Metropolitana. México. (5), p. 11-17.
- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática. *Recherches en didactique des mathematiques*, 7(2), 33-115.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E y Palou de Maté, M.C.(1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo PAIDÓS, Buenos Aires - Barcelona – México. Edición, 1998 ISBN 950-12-2129-6
- Camilloni, A. (2008). Las funciones de la evaluación. Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Módulo 4. 1-8. recuperado de:
http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf
- Casanova, M. A. (Ed). (2003). *Compromisos de la evaluación educativa*. España: Editorial Prentice Hall.

- Castillo, S, (2003), *Compromisos de la evaluación educativa*. España: Editorial Prentice Hall.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, 3.
- Coll, C y Onrubia, J. (2000). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos pedagógicos*, volumen (318).50-24.
- Cronbach, L, (1951). Coefficient alpha and the internal structure structure of tests. *Psychometrika* recuperado de http://psych.colorado.edu/~carey/courses/psyc5112/readings/alpha_cronbach.pdf
- Dinero, (2016). . Ranking: los mejores colegios de Colombia. *Dinero*. Recuperado de <http://www.dinero.com/contenidos-editoriales/mejores-colegios-2016/multimedia/ranking-de-mejores-colegios-de-colombia-segun-saber-11/239378>
- Escobar, A. (2016). *Aprenda en línea: Plataforma académica para pregrado y post grado*. Lugar de publicación: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/page/view.php?id=55121>
- Fallon, G y Berman, R. (2002). Focusing on focus groups: lessons from a research project involving a Bangladeshi community. *Qualitative Research*, 2 (2), p. 195-208.
- Fandiño, M. (2010). Múltiples aspectos del aprendizaje de la matemática. Evaluar e intervenir en forma mirada y específica. Bogotá: Magisterio
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación Nacional.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Argentina. Editorial Siglo XXI
- Freire,P.(2006). *Pedagogía de la humanidad*. Saberes necesarios para la práctica Educativa. México. D.F. Editorial siglo XXI S.A.

- García, G. (2003), *Currículo y evaluación en matemáticas, un estudio en tres décadas de cambio en la educación básica*. Bogotá, Colombia, Editorial Magisterio.
- Gipps (citado por Pons y Serrano), (2012) en *Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares*. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1). Anáhuac. México.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Editorial Paidós, Bibliotecas Pedagógicas del Colegio de Profesores.
- Gonzalez, J., Benavidez, J. Riascos, Y. (2006). The Blomington, USA a Groningen, Holanda, The Thelen A van Geert, dos perspectivas de desarrollo desde los sistemas dinámicos en (Ed). Puche, R. (2009). *Es la mente no lineal*. (pp 74 -107). Cali, Valle del Cauca, Universidad del valle.
- Guzman, R. (2016). *Conceptos educativos básicos. Síntesis, Maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana*. Chía, Colombia.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*: Ediciones Morata. Madrid, España.
- Hambleton, R. K (2000). *Advances in performance assessment methodology*. Applied Psychological measurement, volumen 24, 291-293. Recuperado de <https://searchworks.stanford.edu/view/407244>
- Hernández, P. (2015). *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza* (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. D.F: Editorial McGraw Hill. Interamericana Editores.
- IEDTLAE, (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Documento institucional. Villapinzón.

- Kaiser, G. y Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*. Vol. 38, Num. 3, pp. 302-310.
- Karmiloff, S. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Editorial Alianza.
- Kemmis, S., Mc TaganT, R. (1998). *¿Cómo planificar la investigación acción?* Editorial: Laertes S.A. de Ediciones
- Kemmis, S. (1986). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid España. Editorial: Ediciones Morata.
- Klenowsky, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Nacea, S.A.de Ediciones, Madrid.
- Linn, R. L. (1989). Current perspectives and future directions. en: Linn, R. L. (Ed.), *Educational Measurement*, 3rd ed. New York: Macmillan.
- López, A.A, (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés.
- López, V.M, (2013, Diciembre). Nuevas perspectivas de evaluación en educación física. *Revista de educación física*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/259117123_Nuevas_perspectivas_sobre_evaluacion_en_educacion_fisica/links/0deec52a0322686759000000.pdf
- McMillan, (2007) citado por (Alexis López, 2010). *La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés* (Tesis de Doctorado) Universidad de los Andes de Bogotá
- Martínez, R. (2010). La evaluación del desempeño. *Papeles del psicólogo*. Volumen 31, 85-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441009>
- MEN. (1976). *Decreto 088 de 1976* recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102584.html>

- MEN. (1978). *Decreto 1419 de 1978* recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102770.html>
- MEN. (1984). *Decreto 1002 de 1984* recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103663.html>
- MEN. (1994). *Decreto 1860 de 1994* recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86240.html>
- MEN. (1994). *Ley 0115 de 1994* recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>.
- MEN. (1994). Decreto 1860 de 03 de agosto de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- MEN. (1998), *Lineamientos Curriculares Para el Área de Matemáticas* recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>
- MEN. (2002). *Decreto 0230 de 2002* recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85774.html>
- MEN, (2002). *Normas Técnicas curriculares*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87801.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 16 de Abril de 2009* recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-187765.html>
- MEN, (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- MEN, (2009). Documento No 11. *Finalidades y alcances del decreto 1290*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

- MEN. (2015). *Reporte de excelencia 2016*. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>
- MEN. (2015). *Estrategias de integración de componentes curriculares*. Recuperado de : <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreDiaE/86512>
- MEN, (2017). *Reporte Histórico de Pruebas Saber*. Recuperado de file:///D:/RESULTADOS%20PRUEBA%20SABER%202016/REPHTRCO_1258730004_03_201420152016%20todas.pdf
- Moreno Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educativa*, 53(1), 3-18.
- Moreno Olivos, T. (2010a). El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(2), 77-90
- Moreno Olivos, T. (2010b). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 88-101.
- Moreno, P., Triana, J y Ramírez, D. (2009). Un recorrido histórico sobre concepciones de la evaluación y sus propósitos en el proceso educativo en Colombia. ¿Cómo ha influido en la educación? *Cultura, Currículo y Educación Matemática*. En el décimo encuentro colombiano de matemática educativa. San Juan de Pasto, Colombia.
- Morrison, G. (2005). *Educación Infantil*. Madrid, España. Editorial Pearson Educación. S .A
- Myers, D. (2005). *Psicología*. Buenos Aires, Argentina: Editorial panamericana.
- OCDE, (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del Nuevo milenio en los países de la OCDE*. Recuperado de http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb_dl=140
- Paukner, N., Sanhueza, S., San Martín, V. H. (2012). *Evaluación de la práctica docente en la Reforma Educativa Chilena*. *Educ. Educ.* 15(3), 345-362

- Palau de Mate, M del C. (2005). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: editorial PAIDOS
- Pestalozzi, J.H. (1994, marzo). Johan Heinrich Pestalozzi. *Perspectivas*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestalozzis.PDF>
- Pons, R., Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Prieto, L. (Ed). (2015). *Villapinzón, cuna del río Bogotá*. Bogotá: Municipio de Villapinzón. Compilación.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos XXXIV*. (2). 245-262. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200015&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Ritchhart R. y Perkins D. (2008). Making thinking visible. Educational leaderchip. Association for supervision and curriculum development.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, España: Narcea. S.A de Editores.
- Salmon, A. (2001). Múltiples formas de cautivar lectores y escritores autónomos. Quito: casa de la cultura ecuatoriana.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 69-80.

- Sañudo, L. y Sañudo, M.I, (abril, 2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42.
- Shirley Grundy (1991). *Producto o praxis del curriculum*: Ediciones Morata. Madrid, España.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona España: editorial Graó, de Irif,SA.
- Stufflebean, D. (2000). Evaluation models. New directions for evaluation. Recuperado de [https://wpqr4.adb.org/LotusQuickr/cop-mfdr/PageLibrary482574A2002211AD.nsf/h_Toc/F342DF5BFF43539048257516002F1FC4/\\$FILE/Models%20for%20program%20evaluation_Stufflebeam%202001.pdf](https://wpqr4.adb.org/LotusQuickr/cop-mfdr/PageLibrary482574A2002211AD.nsf/h_Toc/F342DF5BFF43539048257516002F1FC4/$FILE/Models%20for%20program%20evaluation_Stufflebeam%202001.pdf)
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). El aprendizaje basado en el pensamiento. España: SM. Recuperado de: <http://innovacioneducativa-sm.aprenderapensar.net/files/2013/05/142491.pdf>
- Thelen, (citado por Karmilof Smith).(1994) el desarrollo tomado en serio en más allá de la modularidad. Editorial Alianza. Madrid.1 p.17-49.
- Tyler, R. (1975), *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, universiy of Chicago.
- Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la universidad pedagógica nacional (colombia)*.(Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España
- Vaccarini, L. y Goncalves, M. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina.

Wiggins, G. (1989). Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*,
Volumen 70, 703-713. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ388723>

Zambrano Díaz, A., Montané i Capdevila, J., & Jariot, M. (2014). Prácticas evaluativas para la
mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile.

6. ANEXOS

6.1. Anexo 1. Planilla de evaluación de las secciones de Bachillerato y Primaria

I. E. D. URBANA "LUIS ANTONIO ESCOBAR" Registro DANE: 1258730004 Villapinzón Cundinamarca DOCENTE: JULIO GONZALEZ		PLANILLA DE EVALUACION QUIMICA 1002												año 2016			
N°	ESTUDIANTE	GRADO: 1002										PERIODO: Segundo		TOTAL MAX	DESEMPEÑO		
		ACTIVIDADES DEL Bimestre										30%	10%			10%	
		procedimental					cognitiv			lectura							actitudi
1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	1	2	10%	10%				
1	ABRIL CRISTIANCHO ALEX YESID	3,0	3,5	3,5	3,0	3,5	1,0	1,0	1,0	0,5	4,5	4,0	0,4	5,0	0,5	2,4	BAJO
2	ABRIL RIAÑO EDILSON GIOVANNI	3,0	3,5	1,0	3,0	1,0	0,7	1,0	1,0	0,5	3,7	3,5	0,4	5,0	0,5	2,1	BAJO
3	CAMPOS SANCHEZ MIGUEL ANGEL	3,7	1,0	1,0	3,0	1,0	0,6	1,0	1,0	0,5	4,0	1,0	0,3	5,0	0,5	1,8	BAJO
4	CASALLAS EDILSON FABIAN	4,0	1,0	1,0	3,0	1,0	0,6	1,0	1,0	0,5	3,7	4,0	0,4	5,0	0,5	2,0	BAJO
5	CASALLAS CHAVEZ DIANA CAROLINA	5,0	3,5	2,5	3,0	1,0	0,5	4,0	1,0	1,3	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	3,1	BAJO
6	CASALLAS FARRA JUAN PABLO	3,7	3,5	1,0	3,0	4,0	0,9	1,0	1,0	0,5	3,7	3,7	0,4	5,0	0,5	2,3	BAJO
7	CASTILLO ARENAS DEISY JOHANNA	4,5	3,5	3,0	4,5	4,0	1,2	4,0	3,0	1,8	4,5	4,5	0,5	5,0	0,5	3,9	BÁSICO
8	CASTRO MARTINEZ OSCAR SANTIAGO	3,0	1,0	1,0	3,0	1,0	0,5	4,0	1,0	1,3	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	2,7	BAJO
9	FERNANDEZ GONZALEZ OSCAR HERMAN	3,0	3,5	3,5	3,0	1,0	0,8	1,0	1,0	0,5	3,7	4,0	0,4	5,0	0,5	2,2	BAJO
10	FONTECHA GOMEZ JEISON HERLIN	1,0	1,0	1,0	3,0	1,0	0,4	1,0	1,0	0,5	4,0	3,7	0,4	5,0	0,5	1,8	BAJO
11	FUNEHE RODRIGUEZ SANDRA MAVERLY	4,5	1,0	1,0	1,0	4,0	0,7	1,0	2,5	0,9	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	2,5	BAJO
12	GONZALEZ MUÑOZ CAMILA ALEJANDRA	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	1,0	1,0	0,5	4,0	1,0	0,3	5,0	0,5	1,6	BAJO
13	GIL CUERVO ARLEY LEANDRO	3,5	3,5	3,5	3,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,5	3,5	4,0	0,4	5,0	0,5	2,2	BAJO
14	GIL GARCIA ELIZABETH	4,5	3,5	2,5	4,5	4,0	1,1	4,0	3,0	1,8	4,5	4,5	0,5	5,0	0,5	3,8	BÁSICO
15	GIL MORA LUIS MIGUEL	3,0	3,5	5,0	3,0	1,0	0,8	1,0	1,0	0,5	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	2,3	BAJO
16	HEREDIA JIMENEZ DIEGO FERNANDO	3,5	1,0	1,0	3,0	1,0	0,6	1,0	1,0	0,5	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	2,0	BAJO
17	JIMENEZ JOHAN FERNEY	5,0	1,0	1,0	1,0	4,0	0,7	1,0	2,5	0,9	3,5	4,0	0,4	5,0	0,5	2,5	BAJO
18	LOPEZ MARISOL	1,0	1,0	3,5	3,0	1,0	0,6	1,0	1,0	0,5	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	2,0	BAJO
19	LOPEZ NARANJO JOSE MANUEL	3,7	1,0	1,0	3,0	1,0	0,6	1,0	1,0	0,5	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	2,0	BAJO
20	LOPEZ ROMERO JUAN PABLO	3,7	5,0	3,5	5,0	1,0	1,1	1,0	1,0	0,5	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	2,5	BAJO
21	MONDRAGON RODRIGUEZ DANIEL STEVEN	3,7	1,0	1,0	3,0	1,0	0,6	1,0	1,0	0,5	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	2,0	BAJO
22	MUÑOZ SALAMANCA ANGIE YULIETH	1,0	1,0	1,0	4,0	4,0	0,7	1,0	1,0	0,5	3,5	4,0	0,4	5,0	0,5	2,0	BAJO
23	NOVA BECERRA SANDRA HELENA	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	0,4	1,0	1,0	0,5	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	1,8	BAJO
24	PARRA GUERRERO JUAN FELIPE	3,7	1,0	1,0	1,0	4,0	0,6	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0	0,1	5,0	0,5	1,7	BAJO
25	PENAGOS CARDENAL LICETH ALEJANDRA	1,0	1,0	3,5	3,0	4,0	0,8	1,0	1,0	0,5	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	2,2	BAJO
26	Risueño Crístiancho Bryan ORLANDO	1,0	3,5	1,0	3,0	1,0	0,6	1,0	1,0	0,5	4,5	4,0	0,4	5,0	0,5	2,0	BAJO
27	RODRIGUEZ CASALLA YEVY ALEXANDER	1,0	3,5	2,5	3,0	1,0	0,7	1,0	2,5	0,9	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	2,4	BAJO
28	RODRIGUEZ LOPEZ EDGAR GIOVANNI	1,0	3,5	1,0	3,0	1,0	0,6	1,0	1,0	0,5	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	2,0	BAJO
29	ROJAS GUAVITA JOHAN SNEIDER	5,0	1,0	1,0	4,0	3,5	0,9	5,0	1,0	1,5	4,0	4,0	0,4	5,0	0,5	3,3	BÁSICO
30	SEGURA GOMEZ YURY LORENA	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,3	1,0	1,0	0,5	1,0	1,0	0,1	5,0	0,5	1,4	BAJO

Figura 1. Planilla de evaluación del Bachillerato Investigador 5. Fuente: elaboración propia (2016).

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA "LUIS ANTONIO ESCOBAR"		PLANILLA DE CALIFICACIONES												AÑO 2015						
N°	ESTUDIANTE	ASIGNATURA: CIENCIAS NATURALES								GRADO: 602					PERIODO: TERCERDO			PROMEDIO GENERAL 1000	DESEMPEÑO	
		Procedimental								Cognitivo					Actitudinal					
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	1	2	3			
1	AFRANCIA BENAVIDES ANGIE LORENA	3,3	3,6	3,8	3,5					3,5	3,3	4,0			3,7	1,0		3,1	BAJO	
2	AFRANCIA PIEDON ANA YAGIELBI	3,5	3,5	4,0	4,0					3,3	4,2	4,0			4,3	4,0		4,1	ALTO	
3	BENAVIDES BERNAL ANGIE KATHERINE	3,2	2,9	3,2	3,2					3,2	1,0	4,0			2,5	4,0		3,0	BAJO	
4	BENAVIDES CASTIBLANCO LAURA	1,0	1,0	1,0	2,0					1,2	2,0	1,0			1,5	3,0		1,7	BAJO	
5	BOMBILLA MONTAÑA JONATHAN FELIPE	3,2	3,5	3,6	3,8					3,6	4,7	4,0			4,4	4,0		4,0	ALTO	
6	BOYACA BOYACA CHRISTIAN FARIAN	3,2	3,4	3,5	3,7					3,5	3,3	4,0			3,7	4,0		3,7	BÁSICO	
7	BUTRAGO HERNANDEZ MAYRE LORETH	3,2	3,3	3,3	3,5					3,4	3,3	4,0			4,0	4,0		3,8	BÁSICO	
8	CASALLAS MORENO LILIA	1,0	3,0	4,0	4,0					3,0	2,5	3,0			3,2	4,0		3,2	BAJO	
9	CASTIBLANCO RODRIGUEZ EDGAR	2,5	3,4	3,4	3,6					3,2	1,0	4,0			2,5	4,0		3,0	BAJO	
10	CASTRO RODRIGUEZ YESSICA CAMILA	3,3	2,7	3,8	3,7					3,4	2,0	4,0			3,0	4,0		3,3	BAJO	
11	FONSECA HERNANDEZ CARLOS	3,7	3,6	3,7	3,8					3,7	4,1	4,0			4,1	4,0		3,9	BÁSICO	
12	DE IBARRO KAROL DAYANA	4,4	4,0	4,5	4,0					4,2	4,6	4,0			4,3	4,0		4,2	ALTO	
13	GONZALEZ CARRERA ERIC SANTIAGO	2,5	3,3	3,3	3,3					3,1	2,0	4,0			3,0	4,0		3,2	BAJO	
14	GONZALEZ GARCIA LUZ ADRIANA	3,8	3,3	3,7	3,8					3,6	2,0	4,0			3,0	4,0		3,4	BAJO	
15	GONZALEZ LOPEZ YUDY KARINA	3,4	3,5	3,4	3,5					3,5	2,4	4,0			3,2	4,0		3,4	BAJO	
16	GONZALEZ PEDRAZA KAREN TATIANA	3,9	3,4	3,8	3,8					3,7	3,3	4,0			3,7	4,0		3,7	BÁSICO	
17	GUEVARA GOMEZ ANDRES FERNEY	3,2	3,4	3,6	3,4					3,4	1,0	4,0			2,5	4,0		3,1	BAJO	
18	JIMENEZ GONZALEZ ANDRÉS	3,2	3,2	3,5	3,5					3,4	2,5	4,0			4,0	4,0		3,8	BÁSICO	
19	LOPEZ CAMARGO SILBERTH ALFONSO	3,5	4,0	3,8	3,8					3,8	3,8	4,0			3,8	4,0		3,9	BÁSICO	
20	LOPEZ LOPEZ AYO ANDRES	3,2	3,4	3,5	3,7					3,5	4,1	4,0			4,1	4,0		3,9	BÁSICO	
21	LOPEZ LOPEZ JOHAN DAVID	3,2	3,2	3,5	3,5					3,4	4,5	4,0			4,2	4,0		4,0	ALTO	
22	MALDONADO BERNAL ANDRES FELIPE	3,0	3,0	3,0	3,0					2,2	2,2	4,0			3,0	4,0		3,1	BAJO	
23	MARILLA BERNARDO JOHN FREDY	2,5	3,4	3,4	3,4					3,2	4,1	4,0			4,1	4,0		3,8	BÁSICO	
24	MUÑOZ SALAMANCA MARCOL ESTEBEN	3,3	2,7	3,8	3,7					3,4	2,4	4,0			3,2	4,0		3,4	BAJO	
25	ORTIZ FERNANDEZ MONICA DANIELA	3,7	3,6	3,7	3,8					3,7	3,3	4,0			3,7	4,0		3,7	BÁSICO	
26	PEREZ MARIN JOHAN FERNEY	4,4	4,0	4,5	4,0					4,2	3,9	4,0			4,0	4,0		4,0	ALTO	
27	PERAZO VALENTI YESSON SEBASTIAN	3,3	3,4	3,5	3,7					3,5	3,8	4,0			4,3	4,0		3,8	BÁSICO	
28	SANCHEZ GONZALEZ KAREN GISELLA	2,8	3,4	3,4	3,5					3,2	3,3	4,0			4,0	4,0		3,7	BÁSICO	
29	SANCHEZ GONZALEZ KATHERIN DAYANA	3,3	2,7	3,8	3,7					3,4	3,0	4,0			3,5	4,0		3,6	BÁSICO	
30	VANEGAS TORRES FERNEY DAVID	3,7	3,6	3,7	3,8					3,7	2,0	4,0			3,0	4,0		3,4	BAJO	
31	VANEGAS TORRES KAREN TATIANA	4,4	4,0	4,5	4,0					4,2	2,0	3,5			2,8	4,0		3,4	BAJO	
32																				
33																				
34																				
35																				
36																				
37																				
38																				
39																				
40																				
41																				
42																				
43																				
44																				
45																				
46																				
47																				
48																				
49																				
50																				
51																				
52																				
53																				
54																				
55																				
56																				

6.2. Anexo 2. Boletín de calificaciones de las secciones de Bachillerato y Primaria.


SECRETARIA DE EDUCACION DE CUNDINAMARCA- MUN. VILLAPINZON							
							
				INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL "LUIS ANTONIO ESCOBAR"			
				Resolución Creación No 000531 de 28 de Enero de 2008 Resolución de Reconocimiento 004152 de 24 de Junio de 2008 resolución de aprobación de la media			
BOLETIN DE CALIFICACIONES							
PRIMER PERIODO ACADEMICO							
AÑO 2016							
Apellidos y Nombres:	HERNANDEZ TORRES JHON SEBASTIAN		Grado 1101				
ÁREA	ASIGNATURA	Valoración	Asistencia				
HUMANIDADES	Español	3,4					
	Inglés	3,0					
	Inglés Técnico	4,6					
CONSTITUCIÓN	Constitución	3,5					
FILOSOFÍA	Filosofía	3,5					
CIENCIAS POLÍTICAS	Política	3,9					
CIENCIAS ECONÓMICAS	Economía	3,8					
CIENCIAS NATURALES	Química	3,3					
	Física	3,5					
EDUCACIÓN RELIGIOSA	Religión	4,0					
EDUCACION ETICA Y VALORES	Etica y Valores	3,4					
EDUCACION FISICA	Educación Física	4,4					
TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA	Informática	4,4					
MATEMÁTICAS	Cálculo	2,1					
EDUCACION ARTÍSTICA	Diseño	4,0					
EMPREDIMIENTO	Emprendimiento						
CONTABILIDAD	Contabilidad	4,0					
MARROQUINERIA	Marroquinería	3,3					
COMPORTAMIENTO	Comportamiento	3,5					
OBSERVACIONES: Muy bajo interes en querer avanzar en su aprendizaje.							
su desmotivación tiene como consecuencia la perdiada de áreas importantes.							
La disciplina, responsabilidad y respeto san la base de un buen ciudadano.							

Figura 4. Boletín de Notas. Tomado del sistema de notas, boletín institucional 2016 LAE.


SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE CUNDINAMARCA							
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA LUIS ANTONIO ESCOBAR							
	SEDE: TIBITA	JORNADA: MAÑANA	RESOLUCIÓN 531-28-01-2008 - 005761-4-09-2012				
	IDENTIFICACION: TI 1003913383	ESTUDIANTE: ORJUELA GONZÁLEZ YURI KAROLINA			GRADO: TERCERO		
INFORME DE EVALUACIÓN ESCOLAR - INFORME PRIMER PERIODO 2016							
ÁREAS ASIGNATURAS	PERIODO				INFORME FINAL	ESCALA A MEN	IH
	1	2	3	4			
MATEMÁTICAS	3.9					Bs	5
CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	3.2					Bj	3
CIENCIAS SOCIALES, HISTORIA Y GEOGRAFÍA	4.2					A	3
ESPAÑOL Y LITERATURA	3.4					Bj	6
IDIOMA EXTRANJERO (INGLÉS)	2.6					Bj	2
EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES	3.9					Bs	2
EDUCACIÓN ÉTICA Y VALORES HUMANOS	3.0					Bj	1
EDUCACIÓN RELIGIOSA	3.5					Bs	1
TRCNOLOGÍA E INFORMÁTICA	4.0					A	1
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	3.9					Bs	1
COMPORTAMIENTO	4.0					A	0 6 F
Convendones Ministerio: S - Desempeño Superior A - Desempeño Alto Bs - Desempeño Básico Bj - Desempeño Bajo							
JORGE WILLIAM ONTIBÓN RECTOR				EDILSON ORLANDO RUIZ DIRECTOR DE GRUPO			

Figura 5. Boletín de Notas Primaria. Tomado del sistema de notas, boletín institucional 2016 LAE.

6.3. Anexo 3. Encuestas realizadas a los docentes no participantes.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LUIS ANTONIO ESCOBAR – VILLAPINZÓN ENCUESTA ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA A DOCENTES.

1. ¿Para usted, cómo puede definir la evaluación?

- Proceso diario y continuo sobre el aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta todos los factores que se desarrollan en la educación.
- Conjunto de criterios cognitivos, procedimentales, argumentativos y actitudinales que permiten determinar o dar una apreciación del proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante.
- Herramienta muy dinámica de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Es el tercer proceso de la práctica pedagógica, esto no significa que se realice en tercer lugar porque evaluar es valorar la práctica con el objeto de mejorar las didácticas y retroalimentar un proceso.

2. ¿La evaluación que realiza a los estudiantes da cuenta del proceso de enseñanza? Sí ___ No ___ ¿de qué manera?

- Sí. En cada una de las actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje como comportamientos, aprendizajes significativos, talleres
- Sí. Facilitando al estudiante las herramientas que se encuentran a la mano para acompañar su proceso permitiéndole aportar experiencias y reflexiones sobre ellos de forma dinámica participativa y colaborativa.
- En la retroalimentación del proceso evaluativo.
- Porque permite diagnosticar el proceso y teniendo en cuenta si continua con el proceso o se refuerza para tener bases como prerrequisito.

3. ¿Describa cómo realiza el proceso de evaluación de los estudiantes?

- Se desarrollan teniendo en cuenta los criterios asignados en cada proceso a desarrollar, su rendimiento, porcentaje de trabajo, puntualidad, aportes en clase.
- Observar su disposición y actitud para la clase, seguido del proceso de aprehensión de conceptos, al finalizar la temática se hacen pruebas escritas, orales o participativas con el fin de definir conceptos o procedimientos a mejorar.
- Evaluación de desempeño, lista de chequeo, evaluación de conocimiento (cuestionarios), evaluación de producto (lista de chequeo)
- Observación diaria y continua de su discurso, su actitud y aptitud, práctica de oralidad individual, práctica de escritura, práctica de lectura diaria, debates, talleres.

4. ¿Qué criterios tiene en cuenta al momento de validar los aprendizajes de los estudiantes?

- Las evaluaciones, trabajos, rendimientos, cumplimiento, lo de cada paso que se realice.
- Construcción de soluciones e identificación de dificultades.
- Trabajo en clase solución de problemas, creatividad en las propuestas de proyecto.
- El proceso individual de cada estudiante, el ritmo de aprendizaje, la personalidad del estudiante, las necesidades básicas del estudiante, la actitud del estudiante, su particularidad.

5. ¿Qué prácticas evaluativas realiza con frecuencia?

- Aportes, talleres y reflexiones.
- Solución de ejercicios participativos, individuales o grupales.
- Evaluaciones de desempeño.
- Debates, talleres de redacción y escritura, exposiciones, prácticas de oratoria, ejercicios de comprensión lectora, mapas conceptuales, resúmenes, juegos de ortografía.

6. La evaluación que realiza en el aula es coherente con las pruebas estandarizadas que realiza el MEN? Sí___ No___ ¿Por qué?

- Sí, de acuerdo con los lineamientos del MEN y normas complementarias.
- Considera que las pruebas no se ajustan al perfil del estudiante, de nuestra institución ya que estas pruebas exigen estudiantes críticos, argumentativos, y el nivel de exigencia de la institución y el medio no da.
- Si las evaluaciones corresponden a la competencia exigida en la estructura curricular.
- No utilizó la prueba de marcar respuestas, porque cuando hago esto el estudiante debe argumentar porque marcó la opción. Mi trabajo es el argumento.

7. ¿Cuándo usted revisa los trabajos de los estudiantes con qué criterios asigna los puntajes?

- Son los acordados con el estudiante y partiendo de excelente.
- Cognitivo, procedimental, organizacional y puntualidad en la entrega.
- Puntualidad, conocimiento aplicado, creatividad en la resolución de problemas.
- En el criterio de competencia que persigo teniendo en cuenta la rejilla evaluativa pactada con los estudiantes en los que ellos son conscientes.

8. ¿Consensuar pautas de evaluación y corrección de las actividades realizadas? Sí___ No___ ¿Cómo?

- Se tiene en cuenta a los estudiantes y verificando con lo que se ha establecido. Regularmente.
- Sí. Corrección de talleres, evaluación o complementariedad en investigaciones, observación directa de forma individual.
- De común acuerdo con los estudiantes de acuerdo con las competencias requeridas.

- Sí. Les permito la nota de autoevaluación.

9. ¿El sistema de Nivelaciones o recuperaciones son beneficiosos para el proceso de enseñanza? Si _____ No _____ por qué?

- Sí. Porque como docente refuerza los temas con cada estudiante hasta alcanzar superar sus dificultades.
- Sí. Es beneficioso siempre y cuando sea con el fin de fortalecer aquellos vacíos en los cuales el estudiante queda estancado esto teniendo en cuenta que debe haber por parte del estudiante conciencia de sus falencias.
- Sí. Se diseñan los planes de mejoramiento con el objetivo de fortalecer las falencias en la competencia requerida.
- Yo asesoré el trabajo paso a paso, eso significa que reprueba el que jamás asiste a mi asesor, el resto obtiene notas buenas y aprenden mucho.

10. ¿Qué piensa después de finalizar el bimestre cuando le corresponde asignar una nota a cada estudiante, para evaluar el aprendizaje?

- Se hace una evaluación periódica que puntualmente se desarrolla y con base en sus rendimientos se asigna una nota.
- Sin importar la nota que corresponda estoy seguro que corresponde a su desempeño, ya que esta corresponde a la acumulación de otras actividades de clase.
- En el desarrollo de su ser, como persona integral, que debe evolucionar, no solo desde los conocimientos académicos sino como ser humano.
- Que jamás se podrá obligar a aprender a alguien que no lo desea, así como a alguien que no quiere ser deshonesto jamás se lo convencerá, uno tiene la obligación de que todos aprendan pero hay múltiples factores que no lo permiten.

11. ¿Qué debilidades tiene el sistema Institucional de evaluación (SIE)?

- Falta fortalecer el sistema y manejarlo de forma universal, que cada uno lo maneje de forma igual.
- El sistema de evaluación aprobado es bueno, ya que nos puede direccionar a un inicio de calidad desafortunadamente no se aplica y seguimos improvisando.
- Le falta dinamismo y estructuración.
- Asignar una nota al proceso.

6.4. Anexo 4. Entrevistas realizadas a los estudiantes.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LUIS ANTONIO ESCOBAR – VILLAPINZÓN Encuesta EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE A – ESTUDIANTES

1. ¿Qué entiende por evaluación?

- Mirar que cosas ha aprendido el estudiante, de forma correcta o incorrecta.
- Es un examen que reconoce los conocimientos adquiridos en un determinado tiempo.
- Para ver si el estudiante mejoró, se evalúa una vez por periodo, y para mejorar el índice sintético.
- Es un examen que el docente hace para beneficiar el conocimiento del alumno.
- Es un tipo de pregunta donde se da a conocer lo entendido en clase
- Es una prueba que se hace para saber cómo están en conocimientos adquiridos durante un periodo de tiempo.
- Es una forma de fortalecer lo aprendido.
- Donde una persona demuestra sus habilidades y conocimientos por medio de una pregunta.
- Es una manera en que una persona sabe los conocimientos por medio de diferentes preguntas
- Medio mediante el cual se dan a conocer los conocimientos
- Se evalúa lo que se sabe del tema.
- Es un método utilizado para comprobar el aprendizaje durante el bimestre.
- Son preguntas que se califican con un porcentaje de acuerdo con los conocimientos.
- Son preguntas abiertas y a veces escoger opciones.

2. ¿Qué opinión tiene acerca de las evaluaciones que le realizan los docentes en la institución educativa IEDTLAE?

- Son buenas, porque invita a estudiar y a aprender.
- Son exactas pero falta esfuerzo por parte de los estudiantes.
- Es bueno porque se preocupan por que los estudiantes tengan un buen promedio para sacar al colegio adelante.
- Las evaluaciones son aplicadas sin contener el nivel de aprendizaje, llevándolos a cometer errores como bajar el promedio.
- No le parece bien que los docentes dejen talleres y después evalúen sin explicar bien el tema.
- Confunden porque preguntan puntos diferentes a los explicados.
- Malos porque los profesores no ayudan a comprender los temas.
- Bien porque se hacen de acuerdo con el tema y se puede ver si están bien o no cognitivamente.
- Son buenas porque se pone a prueba los conocimientos en las diferentes áreas y se sabe si están bien académicamente.
- Buena ya que a través de evaluaciones se reconocen las capacidades.

- Buenas porque se mide si se puede avanzar en el tema o no.
- Buenas ya que gracias a ellas se dan cuenta que saben algo.
- Son buena porque miden qué tanto saben.
- Son buenas pero sería mejor de forma oral

3. ¿Qué clase de evaluación le gusta realizar?

- Las escritas porque uno escribe lo que a uno le parece, en cambio la tipo ICFES Confunden y uno no está seguro de la respuesta.
- Tipo ICFES o escrita pero no oral.
- La tipo ICFES para coger práctica.
- La tipo ICFES 3
- Una que evalué lo visto en el periodo y no lo que no se ha visto
- Las escritas y las ICFES
- Las escritas porque pueden contestar con sus palabras y libremente, especialmente las preguntas con respuestas múltiples.
- Las escritas porque se puede responder libremente, y en especial las de múltiple respuesta.
- De respuestas múltiples tipo ICFES.
- La tipo ICFES y una o dos preguntas abiertas.
- Evaluaciones escritas 2

4. ¿Con qué tipo de actividades cree puede obtener una buena nota?

- Con la parte física.
- Con las que se dictan.
- Educación física porque el docente coloca buenas notas y es chévere.
- Con actividades recreativas
- Con las tareas y trabajos.
- Con videos, actividades recreativas y jugando con preguntas del tema.
- Leyendo, estudiando y poniendo atención en clase.
- Leer, comprender, atender a clase, realizar tareas, llevarse bien con el docente y realizar actividades.
- Con dinámicas y talleres que sean comprensibles. 2
- Sopa de letras.
- Participando en forma de retos. 2
- Deportivas y talleres.

5. ¿Qué actividades no le gusta que le evalúen?

- Los trabajos escritos y talleres.
- La asistencia y el uniforme.
- Que coloquen trabajos largos para la casa o fin de semana.
- Uniforme, asistencia, y talleres de un día para otro.
- No le gusta que evalúen los talleres de física y química y las llegadas tarde.

- Las exposiciones, llegadas tarde, evaluaciones inesperadas y quiz.
- Cuando hace frío que no dejen colocar una chaqueta y por eso no dejan presentar los trabajos.
- Cuando asignan trabajo y no los califican.
- El uniforme, la puntualidad, la lectura debido a que es autónoma.
- No le gusta que le evalúen los talleres, asistencia ni uniforme.
- No le gusta que le evalúen los trabajos de física ni la puntualidad.
- Los talleres.
- Las evaluaciones, uniformes y llegadas tarde-

6. ¿En general los profesores actúa de forma justa cuando revisa sus evaluaciones, tareas y trabajos?

- A veces, porque los docentes tienden a calificar con la misma nota y a veces otros se fijan en la cantidad y la cantidad no es calidad.
- Algunos amenazan con la nota esto incita a no hacer nada.
- A veces porque son humanos y se equivocan.
- A veces. 2
- A veces porque asignan más nota a los que tiene más escrito y menos a los que hacen resumen.
- A veces no tiene en cuenta el esfuerzo del estudiante al presentar las pruebas.
- A veces porque la nota la colocan de acuerdo como se la lleven con el y no por los conocimientos impartidos.
- A veces los profesores abusan y califican demasiado bajo por un trabajo que en realidad merecía más.
- En algunas áreas no son justos en sus calificaciones.
- A veces porque hacen lo mismo que el otro y a veces saca el otro mejor nota.
- En algunos casos 2
- No califican bien y hay preferencia hacia algunos alumnos.

7. ¿A qué se deben los buenos o malos resultados de las evaluaciones que presenta?

- Los buenos resultados se deben a que el estudiante se dedica y presta atención en clase.
- Y los malos porque el estudiante no hace nada.
- Malos por no estudiar los temas complicados.
- Buenos porque los temas son entendibles y sencillos.
- Bien cuando saca cinco y mal cuando saca uno, se siente mal con los profesores.
- Los buenos a conocimientos y aprendizaje de los estudiantes.
- Si porque se da lo mejor de cada uno y se obtiene malos resultados.
- Los malos porque no estudia y los buenos porque lo que estudia le preguntan.
- A veces el profesor no se da a entender y a eso se agrega el no estudiar.
- Dependen del interés y el ánimo por alguna clase.
- Depende del empeño que le ponen a las cosas y también a la preparación que hacen es decir si estudian o no.

- Los malos a que les da pereza estudiar, se dejan influir por malas amistades y cuando estudian no se concentran lo suficiente.
- Los buenos a que el estudiante estudio para la evaluación y los malos a que no se preparó
- Los malos porque no estudian porque hay poca explicación y bajo comprensión.
- Falta de estudio, no se entiende, falta de explicación más profunda.

8. ¿Los resultados de la evaluación que presenta influyen en su estado de ánimo?

- Si triste cuando pierde y feliz cuando gana.
- Si dependen de la nota.
- Cuando saca cinco le dicen el nerd del salón y cuando saca uno ese fue el peor día de su vida.
- Algunas veces.
- Si porque cuando pasa una evaluación se pone feliz pero si pierde se pregunta porque no estudio más
- Si a veces tristeza, alegría etc.
- Alegres cuando el resultado es bueno y tristes cuando la nota es injusta.
- Si son malos lo ponen furioso pero si son buenos alegres.
- Si pierde se siente triste y desmotivado por no esforzarse lo suficiente
- Pero si gana y obtiene buena calificación se siente orgulloso y feliz por el buen resultado
- Si porque piensa en la pérdida de la materia
- Por falta de explicación no se logran buenos resultados.

9. ¿Cuál es la reacción de sus padres al conocer los resultados de la evaluación?

- Cuando el resultado es bueno no pasa nada pero si es negativo llaman la atención.
- Se enfadan cuando le va mal y hace pacto de recuperar.
- Cuando se saca 4 o 5 felices pero si saca 1 o 2 tristes.
- Con un llamado de atención leve.
- No se dan por enterados pero cuando lo hacen lo apoyan.
- Si pasa la materia lo felicitan pero si pierde lo regañan por no estudiar.
- Ponen cara de preocupación y asombro cuando ven los resultados del colegio.
- Dependen los resultados en el colegio.
- Si es bueno felices pero si es malo defraudados.
- Si son buenas alegres pero si son malos se sienten tristes y decepcionados.
- Si son buenos lo felicitan pero si son malos le dicen que estudie más.
- Si es bueno no le dicen nada pero si es malo le recriminan.
- Al ver una nota mal se ponen de mal genio y le dan consejos.

10. ¿Conoce y entiende el sistema de evaluación de la Institución?

- No, porque no lo han explicado o no lo han dado a conocer concretamente.
- Por puntos o por nota de 3,5 pero esto confunde.

- Sí, porque cuando pierde una materia el rector o los profesores explican cómo recuperarla.
- Si en cada bimestre los dan a conocer.
- No porque nunca han explicado de qué se trata.
- No conoce nada.
- Si aunque el colegio lo modifique cada rato lo que causa problema.
- A veces porque en algunas ocasiones es por porcentaje y a veces no se dan a entender.
- No ningún docente ha dado a conocer sobre el SIE.
- Cada docente tiene su norma de calificar y sugiere que al final pueden recuperar.
- No se conoce porque no se ha dado orientación sobre esto.
- No

11. ¿Conoce la estructura de las pruebas estandarizadas que aplica el Ministerio de Educación? (pruebas saber)

- Si saben cuáles son las materias que evalúan y que para obtener una beca se necesitan 323 puntos.
- No completo pero si las materias.
- No porque no preguntan inglés, ciencias política y lectura crítica y que se gana una beca con 318 puntos.
- Se da a conocer la estructura pero no algunas cosas.
- La mayoría pero hay algunas de las que no tiene conocimiento.
- Algunas no están claras con saber el porcentaje para pasar y otras dudas que no están claras.
- No muy bien.
- Que el puntaje con el que se pasa es de 325 puntos.
- No al 100% pero si se han dado protocolos y guías. 2
- Si saben que es lectura crítica, química, física, inglés, matemáticas además que se responde con lápiz.

6.5. Anexo 5. Grupo focal realizado con los docentes investigadores.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL LUIS ANTONIO ESCOBAR – VILLAPINZÓN

ENCUESTA A CERCA DE LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA A DOCENTES INVESTIGADORES GRUPO FOCAL

METODOLOGÍA: GRUPO FOCAL

Buenas tardes. El grupo de investigación de la IED Urbana Luis Antonio Escobar, relacionado con el tema de evaluación, está conformado por: EDILSON ORLANDO RUIZ, docentes de primaria de la Sede Escuela Rural Tibita, la docente YOHANA ALEXANDRA RUIZ, docente de primaria de la Sede Escuela Rural Casablanca, el docente JULIO GONZALEZ LANCHEROS, docente de Ciencias Naturales y Química de la sede central, la docente ANA ROCIO GAMBA, docente de primaria de la Sede Fray Luis de León Nemoconcito y CÉSAR AUGUSTO CASTILLO, docente de ciencias naturales y química de la sede central.

Estamos aquí reunidos para realizar una actividad de grupo focal, para diagnosticar como evidencia de las funciones de nosotros los docentes respecto a la práctica evaluativa en cada una de nuestras aulas.

La primera pregunta es:

1. ¿Cómo define usted la evaluación?

Orlando Ruiz: bueno, en respuesta a esta primera pregunta, defino que la evaluación es un proceso a través del cual medimos, validamos el aprendizaje que tienen los estudiantes en cada uno de los temas que en el aula damos a conocer como docentes.

Yohana Ruiz: considero la evaluación como un proceso que da cuenta del aprendizaje de los estudiantes.

Julio González: la evaluación consiste en medir el aprendizaje de cada estudiante mediante algunas actividades ya sean prácticas o sean escritas.

Rocío Gamba: la evaluación es el proceso que mide el aprendizaje de los estudiantes, mediante diversas actividades, ya sea fuera del aula o dentro de ésta.

César Castillo: la evaluación es un proceso en el que se puede definir el valor en el cual un estudiante ha podido aprender un contenido o lo ha podido apropiar para su vida.

ANÁLISIS PRIMERA PREGUNTA:

Se entiende a la evaluación en primer lugar como un proceso. Este proceso tiene como objeto medir el aprendizaje de contenidos dados por el maestro, se evalúa mediante diversas actividades dentro y fuera del aula; también se evalúa mediante actividades escritas o prácticas. Como objeto final de la evaluación se emite un juicio de valor que puede ser tanto cualitativo como cuantitativo.

Segunda pregunta:

2. ¿Qué conoce usted del Sistema de Evaluación Escolar?

Orlando Ruiz: respecto al SIE, sé que es un documento que da cuenta del proceso de evaluación que se lleva al interior de una institución educativa, en este caso del Luis Antonio Escobar, sé que hay una escala valorativa con la cual se evalúa el proceso académico de los estudiantes, en una escala de 1 a 5, también sé que tiene en cuenta los tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

Yohana Ruiz: el sistema de evaluación institucional se caracteriza por mencionar un proceso de evaluación formativa, sumativa y continua, también define una escala numérica para asignar notas a los estudiantes.

Julio González: el sistema institucional de evaluación y promoción, es un decreto, una norma que da el gobierno nacional autonomía a los colegios para que puedan implementar su sistema de evaluación, puedan asignar unos criterios y donde mediante una escala se comparan el rendimiento de los estudiantes.

Rocío Gamba: del sistema de evaluación, sé que es algo normativo que exigen desde el MEN, que está definido bajo unos criterios y que debe ser seguido por cada una de las instituciones.

César Castillo: sé que el sistema de evaluación institucional está regido y fundamentado por el decreto 1290, que tiene una escala valorativa numérico cuantitativa que vas desde el 1 hasta el 5, en el cual se evalúa tres aspectos fundamentales que es la parte procedimental, la parte cognitiva y la parte actitudinal de los estudiantes, sé que tiene también un proceso definido de nivelaciones o recuperaciones que se tienen que hacer en la última semana de cada periodo académico.

ANÁLISIS SEGUNDA PREGUNTA

El SIE es un documento definido por el MEN, reglamentado por el decreto 1290 de 2009, allí se establecen las orientaciones que las IE deben seguir respecto al proceso de evaluación. En el caso particular, se entiende el SIE como la escala numérica de valoración entre 1 y 5, que mide tres aspectos: procedimental, cognitivo y actitudinal. En el documento institucional se enuncia que la evaluación debe ser diagnóstica, formativa, sumativa y continua. Además se tiene en cuenta las directrices para el proceso de nivelaciones.

Tercera pregunta:

3. ¿Describa cómo realiza el proceso de evaluación de los estudiantes?

Orlando Ruiz: bueno, el proceso de evaluación que yo realizo para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, en una primera fase es de tipo diagnóstico, mirar en qué condiciones de aprendizaje están los estudiantes; en segundo lugar, realizar un proceso permanente evaluativo de

cada una de las actividades que realizan los estudiantes al interior del aula de clase y finalmente evalúo, los aprendizajes que adquirieron los estudiantes a lo largo del proceso; también es importante aclarar, que tengo en cuenta el tema de las actitudes y emociones de los estudiantes dentro del aula de clase.

Yohana Ruiz: se tiene en cuenta el desempeño de los estudiantes a nivel general en sus diferentes aspectos, y uno de ellos es la actitud ante el proceso mismo de enseñanza aprendizaje.

Julio González: bueno, para iniciar el proceso de evaluación doy a conocer las competencias que debe reunir durante cada bimestre, después doy a conocer que hay unos porcentajes de participación un 30% que es el procedimental, 50% cognitivo y un 20% actitudinal; seguidamente se especifican las tareas y las actividades que debe realizar cada estudiante durante todo el bimestre y también se da claridad sobre qué valor se va, va a obtener cuando el estudiante presente cada una de las actividades, así obtenemos por porcentajes para que al final nos dé un 100%, una nota definitiva.

Rocío Gamba: bueno, el proceso de evaluación que realizo en el aula de clase tengo en cuenta el ambiente escolar de los estudiantes, al iniciar cada uno de los periodos doy a conocer el estándar y ciertos criterios que se van a tener en cuenta durante este proceso. Después me gusta mucho hacer el trabajo colaborativo, tengo en cuenta el proceso de cada uno de los estudiantes y doy a conocer cada uno de los procesos, y este es concertado entre ellos; tengo en cuenta que el estudiante con mayor alcance ayuda al estudiante con menor alcance.

César Castillo: en mi proceso de evaluación siempre al inicio de cada periodo escolar, de cada periodo académico bimestral, doy a conocer los criterios para evaluar, siempre se asignan las actividades que se van a pedir, para evaluar parte del desempeño de los estudiantes con el suficiente tiempo de antelación para que ellos tengan el tiempo, para evaluarlo, el 70% de la evaluación radica en la presentación de esas actividades sean diferentes, como álbumes, frisos, bueno diferentes estrategias; muy de vez en cuando realizo pruebas para evaluar a veces se presentan, se dirigen algunos *quizzes* para saber cuál ha sido el desempeño de los estudiantes y casi nunca o muy de vez en cuando se presentan evaluaciones o se solicitan evaluaciones de pruebas a los estudiantes.

ANÁLISIS TERCERA PREGUNTA

Para realizar el proceso de evaluación la mayoría de los docentes dan a conocer previamente a los estudiantes los criterios a tener en cuenta para evaluar los aprendizajes, que incluyen quizzes, evaluaciones, tareas, trabajos dentro y fuera del aula, actitud y trabajo colaborativo. También se puede apreciar, que los docentes en bachillerato mencionan además de los criterios a evaluar, los valores numéricos que los estudiantes obtendrán partiendo de la escala numérica del SIE; por el contrario, los docentes de primaria poseen una visión más detallada del estudiante en todos sus aspectos y niveles de desempeño, por lo cual realizan una evaluación permanente con base en las características del estudiante.

La cuarta pregunta es:

4. ¿Qué criterios tiene en cuenta la momento de evaluar y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes?

Orlando Ruiz: Bueno algunos de los criterios que tengo en cuenta para evaluar y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes son la actitud misma que tienen los estudiantes frente al aprendizaje, evaluar sus conocimientos previos, mirar qué habilidades, qué destrezas, qué competencias tiene cada uno de ellos; por eso tengo en cuenta la individualidad dentro del aula y también tengo en cuenta el ritmo de aprendizaje que tiene cada estudiante y su interés por seguir aprendiendo.

Yohana Ruiz: Tengo en cuenta algunos criterios como: conocimientos previos, participación, interés que tenga el estudiante ante la clase, ante su proceso, evaluaciones orales, escritas y el trabajo con sus compañeros y muy importante la actitud que tenga en clase.

Julio González: Los criterios que tengo en cuenta para evaluar son: tareas, si el estudiante realiza las tareas a tiempo, las presenta, los trabajos que realiza durante la clase. Otro criterio es el buen comportamiento del estudiante durante la actividad; pero definitivamente casi no realizó retroalimentación porque el tiempo es muy limitado.

Rocío Gamba: Los criterios que tengo en cuenta en el momento de evaluar: Uno es la participación en clase, el interés que muestra el estudiante, el desarrollo de cada una de sus actividades, la presentación de las tareas y los trabajos y la participación en clase.

La retroalimentación que hago, la hago a nivel grupal porque realmente el tiempo que da es corto para la realización de esta y pues no la hago con frecuencia.

César Castillo: Los criterios que yo tengo en cuenta al momento de evaluar son: la puntualidad en la entrega de sus actividades, la calidad de cada una de las actividades, bien la presentación, el contenido de cada una de estas actividades. No hago retroalimentación, no alcanza a veces el tiempo, pero si se...a ver en ocasiones se pueden definir a los estudiantes volver a, o se les sugiere volver a presentar los trabajos cuando no dan la calidad que yo espero como maestro.

ANÁLISIS CUARTA PREGUNTA:

Los docentes al momento de evaluar se preocupan por el aprendizaje de los estudiantes, tienen diferentes criterios, pero cada uno de ellos en fortalecer y enriquecer el trabajo en el aula favoreciendo a los estudiantes. Coinciden en que la actitud y el interés de los estudiantes hacen parte esencial para este proceso, al igual que la presentación de las tareas y trabajos. Pero que lamentablemente la retroalimentación no se hace debido al poco tiempo del trabajo restante en el aula.

Para los docentes de primaria es de gran importancia el interés y la participación que los niños muestren en su proceso junto a la realización de las tareas y trabajos.

Para los docentes de bachillerato prevalece puntualidad a la hora de presentar tareas y trabajos y el buen comportamiento que presente el estudiante.

La quinta pregunta es:

5. ¿la evaluación que realizan los estudiantes da cuenta del proceso enseñanza aprendizaje?

Orlando Ruiz: Esta pregunta es un poco compleja sin embargo, considero que no siempre la evaluación da cuenta del proceso de enseñanza aprendizaje, porque muchas veces uno como docente comete el error de no evaluar abiertamente e interiormente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por ende no tenemos en cuenta algunos de los criterios que expusimos al iniciar una clase o una actividad académica dentro del aula de clase.

Yohana Ruiz: Difícil responder a esta pregunta, porque en lo que corresponde al aula se puede apreciar lo que el estudiante ha aprendido, pero del aula hacia fuera es complicado poder evaluar ese aprendizaje de los estudiantes, pero diría que en algunas ocasiones sí y en otras no entonces ese aprendizaje de los estudiantes no siempre se da en el aula,

Julio González: Que si la evaluación da cuenta del proceso enseñanza aprendizaje, tomo la evaluación como aquella prueba que se realiza al final del bimestre donde se esperaría que todos los estudiantes respondan de una manera acertada y den cuenta de lo que aprendieron, pero es difícil porque la mayor parte de los estudiantes en este momento pierden la evaluación y cómo se da en un porcentaje alto de igual forma también pierden la materia es un inconveniente en este momento saber si esa evaluación da cuenta del proceso de enseñanza, de pronto de aprendizaje pero de enseñanza no es posible.

Rocío Gamba: Durante el desarrollo del aula de clase la evaluación que hago ya sea escrita u oral, de las diferentes actividades no siempre da cuenta del aprendizaje de los estudiantes ya que se ve evidenciada en lo resultados y muchas veces al darme cuenta al finalizar el periodo que tanto hemos aprendido de pronto no es lo que espero a pesar de las diferentes actividades que se realizan.

César Castillo: En realidad mi práctica evaluativa en su gran mayoría no da cuenta del proceso de enseñanza aprendizaje en especial en el proceso de enseñanza, en cuanto al aprendizaje cuando los estudiantes presentan alguna actividad bien presentada con la calidad que se espera, se alcanza a medir en cierto punto que tanto se ha aprendido, a veces no se aprende de la mejor manera y los resultados no son los mejores, debido a que en pocas ocasiones no realizo pruebas no se puede medir el proceso de aprendizaje ni el de enseñanza.

ANÁLISIS QUINTA PREGUNTA

Al momento de evaluar descartan los criterios que se expresan al iniciar una clase o actividad y al confrontarlos con lo evaluado, se desconoce lo acordado en el SIE, asimismo al asumir la evaluación como una prueba que se realiza al finalizar una unidad temática o bimestre y al asignarle un porcentaje del 50%, el estudiante presenta una alta probabilidad de perder la evaluación y la asignatura, convirtiendo esta herramienta en el eje principal para medir el aprendizaje de los estudiantes no la enseñanza ni el método, este tipo de evaluación se basa en resultados cuantitativos, ya que según Díaz Barriga (1997 p. 113), “el aprendizaje escolar descuida los procesos cotidianos que vive cada estudiante y se sigue basando en métodos escolásticos de escucha y repetición, de resolución de ejercicios y ejercitaciones para preguntas de examen”. Es así que en ocasiones se toman ciertos criterios de evaluación basados en el estilo de enseñanza del docente, quien da a conocer las pautas para la buena presentación de trabajos sin dar espacio a la realización de otras actividades que puedan dar indicios del desempeño del

estudiante en su acción de aprendizaje o la del docente que cualifique su desempeño en la enseñanza.

La sexta pregunta es:

6. ¿Qué importancia tiene para usted asignar una nota en el proceso de evaluación?

Orlando Ruiz: Bueno, esta pregunta es un poco compleja, sin embargo, el término nota, digamos que es una de las cohibiciones que precisamente tenemos dentro del proceso de evaluación, pues digamos que el mismo sistema de evaluación hace que nosotros tengamos que dar un número o un reporte cuantitativo de un proceso de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, es importante resaltar que es más conveniente determinar qué grado de competencias o habilidades tienen los estudiantes a la hora de aprender, que eso tiene más relación con un proceso cualitativo.

Yohana Ruiz: Bueno...definir nota difícil, pero considero pues que es como un aspecto a tener en cuenta para promocionar a ese estudiante y también pues como condición para evaluar lo que presenta, las diferentes actividades, mas no para definir al estudiante como tal...considero que la nota para mí, pues es más para sus trabajos, para sus actividades, no tanto para sus actitudes...considero que se aplica a algunos criterios y a otros no.

Julio González: Asignar una nota es muy importante para mí como docente y es igual de importante o más importante para los estudiantes que diariamente hacen sus tareas y sus actividades pero persiguiendo una nota, un número. Entonces esa actividad de darle números a las diferentes actividades de los estudiantes es importante, porque pues el estudiante diariamente pendiente de una planilla que llevo como docente y está haciendo sus cálculos, está mirando cómo va; entonces, prácticamente la nota se convierte como en algo muy importante en el aula de clase, no tanto en el aprendizaje o en qué tanto se enseña sino que la nota se convierte prácticamente en un condicionante para el estudiante.

Rocío Gamba: Para mí colocar una nota no es fundamental, porque trabajo en el sector rural y tengo en cuenta más el proceso de los estudiantes y esto se lo he hecho saber a ellos, pero sé que la nota es necesaria porque hay que medir ciertas competencias y deben estar establecidas en la escala.

César Castillo: La asignación de una nota pues es un proceso que hago por necesidad y por obligación, pero la nota para mí no es importante, es más importante que el chico presente con calidad su actividad, que sea responsable, que sea puntual, que tenga interés...pero pues nos toca, según el sistema evaluativo, darle una nota numérica y pues eso es como la parte final pero para mí no tiene importancia mayor.

ANÁLISIS SEXTA PREGUNTA

- La mayor parte de los docentes entrevistados, opinan que la nota no es fundamental en la evaluación de los procesos académicos de los estudiantes, puesto que se utiliza más como algo que ha sido impuesto por la IE y no como algo constructivo y formativo en el individuo.

- La nota para algunos docentes es un medio para evaluar las actividades académicas que presentan los estudiantes, pero no es algo que permite evaluar las actitudes de los estudiantes en el aula.

- La nota cuantitativa se utiliza porque el Sistema de Evaluación así lo exige; sin embargo, se considera que más que colocar una nota es poder determinar las capacidades y competencias de los estudiantes, lo cual se logra mediante procesos cualitativos.

- Sólo uno de los docentes entrevistados, considera que la nota es algo fundamental en la evaluación de procesos, puesto que los estudiantes siempre están persiguiendo un número y se preocupan por sobresalir, esto determina el avance académico de cada individuo en el aula.

La séptima pregunta es:

7. ¿El sistema de nivelaciones y/o recuperaciones optimiza el proceso de enseñanza aprendizaje? Si No ¿Por qué?

Orlando Ruiz: Bueno, para mí es importante tener en cuenta que nivelación y recuperación son dos términos distintos en el momento de llevar a cabo un proceso de evaluación; por ende, para mí el sistema de nivelaciones y recuperaciones no garantiza un verdadero proceso de enseñanza aprendizaje, porque en el tema de las nivelaciones hay estudiantes que no rinden muchas veces porque no quieren, porque no se esfuerzan, porque no se preocupan por salir adelante, en cambio en el tema de las recuperaciones, hay estudiantes que por este motivo tienen que llegar a mirar a ver de qué forma pueden superar algunas actividades académicas que tuvieron.

Yohana Ruiz: Considero que las recuperaciones y las nivelaciones ayudan en el sentido de que el estudiante deben volver a retomar el tema y prepararlo pues para dar cuenta de lo que sabe. En este proceso, al repetir digamos esos conocimientos que ya había de pronto desarrollado no en gran medida, de manera no muy clara, al repetirlos, eso va a permitir que optimice, que ayude en algo, a que quede ese conocimiento; por tanto, a que mejore el proceso de enseñanza aprendizaje.

Julio González: El sistema de nivelación es un obstáculo para el proceso de enseñanza ¿por qué? Porque el estudiante antes de iniciar el bimestre está pensando en la nivelación, eso se convierte en obstáculo porque también como está contemplado en el SIE, hay una planilla de nivelación donde está presentar un trabajo que tiene un valor, un porcentaje, después realizar una sustentación de ese trabajo y finalmente una evaluación, cosa que se hace muy dispendioso ese proceso de nivelación que se realiza en una semana, donde el estudiante no alcanza a hacer el trabajo y además no presenta sustentación ni evaluación; por tal motivo, se convierte en obstáculo y en dónde únicamente sucede un proceso demasiado largo, muy complejo, que lleva al estudiante a perder.

Rocío Gamba: Con respeto al sistema de nivelaciones y recuperaciones, lo veo como algo innecesario porque si nosotros pretendemos llevar un proceso, en una semana no podemos ver con claridad el proceso del estudiante; por lo tanto, eso hace que se le facilite ser promovido a otro grado sin que haya tenido el mayor esfuerzo.

César Castillo: El sistema de nivelaciones no optimiza el proceso de enseñanza porque el estudiante cuando las presenta, las presenta por obligación...no tiene ningún interés en su aprendizaje sino simplemente él lo que quiere es la aprobación: no aprender, por lo menos no se le ve motivado por aprender, sino simplemente es por pasar una asignatura.

ANÁLISIS SÉPTIMA PREGUNTA

- Existe diferencia entre los términos nivelación y recuperación. La primera entendida como una manera de superar una dificultad académica que tal vez, por falta de responsabilidad y compromiso, no fue superada a tiempo; la recuperación, entendida como un proceso de mayor importancia que permite descubrir, analizar y superar las dificultades académicas de todo un año escolar.

- La nivelación es un obstáculo para el proceso de enseñanza porque involucra una serie de actividades académicas, en ocasiones, de poca importancia para los estudiantes quienes no logran desarrollarlas a tiempo ni tampoco cumplen con las condiciones para que haya efectividad en los procesos.

- La nivelación se convierte en un proceso innecesario que no contribuye a la optimización del proceso de enseñanza, puesto que los estudiantes desarrollan esta actividad como una obligación más no como un generador de conocimiento y aprendizaje.

- El proceso de nivelaciones sí puede contribuir a la optimización del proceso de enseñanza siempre y cuando se utilice como un mecanismo de repaso y refuerzo de contenidos académicos trabajados con anterioridad, los cuales no habían quedado aprendidos por los estudiantes.

6.6. Anexo 6. Matriz de análisis de la información.

Matriz 1. Diagnóstica del problema

CATEGORÍA	ENCUESTA INFORMAL A DOCENTES	ENCUESTA INFORMAL A ESTUDIANTES	GRUPO FOCAL INVESTIGADORES	ANÁLISIS DE PLANEACIÓN
ENSEÑANZA	<p>La evaluación es un proceso que permite valorar la práctica pedagógica del docente en el aula y dar una apreciación de los contenidos adquiridos por el estudiante. De otra parte, el sistema de nivelaciones y recuperaciones hace posible que el estudiante supere sus falencias y debilidades académicas.</p>	<p>Los estudiantes manifiestan inconformidad en la forma como sus docentes los evalúan, porque consideran que para los trabajos asignados la nota es baja, tienen preferencias y miran la cantidad más no la calidad. Hay conocimiento del Sistema Institucional de Evaluación en cuanto al porcentaje que ocasiona la pérdida de una materia y su proceso de recuperación más no hay claridad en cuanto a los aspectos generales que aborda dicho sistema. Algunos estudiantes afirman que cada docente tiene su forma individual de evaluar. De otro lado, no se tiene claridad respecto a los porcentajes para las becas y los lineamientos que aborda la Prueba Saber.</p>	<p>El SIE es un documento definido por el MEN, reglamentado por el decreto 1290 de 2009, allí se establecen las orientaciones que las IE deben seguir respecto al proceso de evaluación. En el caso particular, se entiende el SIE como la escala numérica de valoración entre 1 y 5, que mide tres aspectos: procedimental, cognitivo y actitudinal. En el documento institucional se enuncia que la evaluación debe ser diagnóstica, formativa, sumativa y continua. Además se tiene en cuenta las directrices para el proceso de nivelaciones. Los docentes al momento de evaluar se preocupan por el aprendizaje de los estudiantes, tienen diferentes criterios, pero cada uno de ellos en fortalecer y enriquecer el trabajo en el aula favoreciendo a los estudiantes. Coinciden en que la actitud y el interés de los estudiantes hacen parte esencial para este proceso, al igual que la presentación de las tareas y trabajos. Pero que lamentablemente la retroalimentación no se hace debido al poco tiempo del trabajo restante en el aula. Existe diferencia entre los términos nivelación y recuperación. La primera entendida como una manera de superar una dificultad académica que tal vez, por falta de responsabilidad y compromiso, no fue superada a tiempo; la recuperación, entendida como un proceso de mayor importancia que permite descubrir, analizar y superar las dificultades académicas de todo un año escolar. La nivelación es un obstáculo para el proceso de enseñanza porque involucra una serie de actividades académicas, en ocasiones, de poca importancia para los estudiantes quienes no logran desarrollarlas a tiempo ni tampoco cumplen con las condiciones para que haya efectividad en los procesos. La nivelación se convierte en un proceso innecesario que no contribuye a la optimización del proceso de enseñanza, puesto que los estudiantes desarrollan esta actividad como una obligación más no como un generador de conocimiento y aprendizaje. El proceso de nivelaciones sí puede contribuir a la optimización del proceso de enseñanza siempre y cuando se utilice como un mecanismo de repaso y refuerzo de contenidos académicos trabajados con anterioridad, los cuales no habían quedado aprendidos por los estudiantes.</p>	<p>Se realiza una planeación pero no de manera unificada, cada docente ha seguido un modelo de planeación de acuerdo a su área de desempeño en el caso de bachillerato y en primaria que se ajuste al grado o multigrado según sea el caso. En las diferentes planeaciones de los docentes investigador se encontraron aspectos en común tales como: el tema, el grado, la actividad, la metodología y la evaluación.</p>
APRENDIZAJE	<p>La evaluación parte de la observación de la actitud y aptitud del estudiante en el aula, seguida de la aplicación de cuestionarios, talleres, exposiciones y pruebas orales o escritas al finalizar una unidad. Adicionalmente, dentro del proceso académico, se tiene en cuenta la participación del estudiante en la</p>	<p>La gran mayoría de los estudiantes manifiesta que sienten agrado que se les evalúe con pruebas tipo ICFES, escritas y de selección múltiple y que no les gusta la evaluación oral; además, les llama la atención que se realicen actividades dinámicas y recreativas que facilite la comprensión de los temas. De otra parte, los estudiantes manifiestan que sus padres están pendientes de los</p>	<p>Para realizar el proceso de evaluación la mayoría de los docentes dan a conocer previamente a los estudiantes los criterios a tener en cuenta para evaluar los aprendizajes, que incluyen quizzes, evaluaciones, tareas, trabajos dentro y fuera del aula, actitud y trabajo colaborativo. También se puede apreciar, que los docentes en bachillerato mencionan además de los criterios a evaluar, los valores numéricos que los estudiantes obtendrán partiendo de la escala numérica del SIE; por el contrario, los docentes de primaria poseen una visión más detallada del estudiante en todos sus aspectos y niveles de desempeño, por lo cual realizan una evaluación permanente con base en las características del estudiante.</p>	<p>Al revisar las planeaciones los docentes investigadores coinciden en que siempre se hace pensando en el estudiante, pero que a la vez en cumplir con los temas requeridos y exigidos en el plan de estudios. Cada uno realiza la planeación de</p>

	<p>corrección de trabajos y talleres y, en algunos casos, se le otorga la posibilidad de autoevaluarse. Es importante aclarar que se corrige más no se retroalimentan los procesos.</p>	<p>resultados académicos, que los apoyan y que les exigen mantener un buen nivel académico. Los estudiantes reconocen que los malos resultados dependen de no estudiar, del desinterés propio por el aprendizaje y, en ocasiones, por no comprender lo que el docente les explica en clase. Por el contrario, manifiestan que los buenos resultados parten del estudio, de que los temas sean entendibles y sencillos y del interés propio hacia al aprendizaje.</p>		<p>acuerdo a la necesidad para cumplir con el tema y lograr que el estudiante aprenda en ese determinado tiempo.</p>
PENSAMIENTO	<p>Los criterios de evaluación dentro del proceso académico no son claros, sin embargo, el docente tiene en cuenta los lineamientos del MEN y el perfil del estudiante a la hora de evaluar su aprendizaje. Los docentes consideran que el Sistema Institucional de Evaluación es bueno, pero desafortunadamente éste no se aplica como es debido, puesto que no hay criterios definidos ni unificados, lo cual da lugar a la improvisación. No obstante, algunos de los docentes encuestados manifiestan que las pruebas estandarizadas que realiza el MEN no se ajustan al perfil del estudiante de la I.E.D.T Luis Antonio Escobar, ya que exigen estudiantes críticos y argumentativos y el colegio y el medio no les otorga las condiciones necesarias para ello.</p>	<p>Los estudiantes coinciden en que la evaluación es un examen, una prueba o una serie de preguntas que el docente utiliza para saber cuánto ha aprendido un estudiante en un tiempo determinado. De otro lado, los estudiantes consideran que las evaluaciones escritas son buenas porque ayudan a medir qué tanto se aprendió de un tema y así poder avanzar al tema siguiente, sin embargo, otros manifiestan que las evaluaciones deben ser mejor elaboradas para evitar confusiones y que el docente no debe evaluar sin haber explicado bien un contenido. Por último, los estudiantes manifiestan que no les gusta que el docente les evalúe el porte del uniforme, la asistencia y la puntualidad, además de los trabajos escritos y talleres asignados para la casa. Afirman que, definitivamente, los resultados de las evaluaciones afectan el estado de ánimo, puesto que si éstos son malos causan tristeza, decepción y desmotivación hacia el conocimiento.</p>	<p>Se entiende a la evaluación en primer lugar como un proceso. Este proceso tiene como objeto medir el aprendizaje de contenidos dados por el maestro, se evalúa mediante diversas actividades dentro y fuera del aula; también se evalúa mediante actividades escritas o prácticas. Como objeto final de la evaluación se emite un juicio de valor que puede ser tanto cualitativo como cuantitativo. Al momento de evaluar descartan los criterios que se expresan al iniciar una clase o actividad y al confrontarlos con lo evaluado, se desconoce lo acordado en el SIE, asimismo al asumir la evaluación como una prueba que se realiza al finalizar una unidad temática o bimestre y al asignarle un porcentaje del 50%, el estudiante presenta una alta probabilidad de perder la evaluación y la asignatura, convirtiendo esta herramienta en el eje principal para medir el aprendizaje de los estudiantes no la enseñanza ni el método, este tipo de evaluación se basa en resultados cuantitativos, ya que según (Díaz Barriga, 1997 p. 113), “el aprendizaje escolar descuida los procesos cotidianos que vive cada estudiante y se sigue basando en métodos escolásticos de escucha y repetición, de resolución de ejercicios y ejercitaciones para preguntas de examen”. Es así que en ocasiones se toman ciertos criterios de evaluación basados en el estilo de enseñanza del docente, quien da a conocer las pautas para la buena presentación de trabajos sin dar espacio a la realización de otras actividades que puedan dar indicios del desempeño del estudiante en su acción de aprendizaje o la del docente que cualifique su desempeño en la enseñanza. La mayor parte de los docentes entrevistados, opinan que la nota no es fundamental en la evaluación de los procesos académicos de los estudiantes, puesto que se utiliza más como algo que ha sido impuesto por la IE y no como algo constructivo y formativo en el individuo. La nota para algunos docentes es un medio para evaluar las actividades académicas que presentan los estudiantes, pero no es algo que permite evaluar las actitudes de los estudiantes en el aula. La nota cuantitativa se utiliza porque el Sistema de Evaluación así lo exige; sin embargo, se considera que más que colocar una nota es poder determinar las capacidades y competencias de los estudiantes, lo cual se logra mediante procesos cualitativos. Sólo uno de los docentes entrevistados, considera que la nota es algo fundamental en la evaluación de procesos, puesto que los estudiantes siempre están persiguiendo un número y se preocupan por sobresalir, esto determina el avance académico de cada individuo en el aula.</p>	<p>La planeación no es retroalimentada, ya que se desarrolla de manera individual y personalizada, está busca que la enseñanza y el aprendizaje en el aula se desarrolle de acuerdo al plan de estudios y las metas en cada una de las áreas. Tampoco se hace una revisión periódica de la planeación, solo a final del año cada docente presenta el trabajo realizado desde su respectiva carga académica.</p>

6.7. Anexo 7. Diarios de campo.

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60 MINUTOS

NOMBRE DEL OBSERVADOR: JULIO GONZALEZ LANCHEROS

REGISTRO No. 01

ENSEÑANZA Estrategias

APRENDIZAJE Competencias

PENSAMIENTO Habilidades

<p>NOTAS DESCRIPTIVAS Aula del grado 1101 I.E.D. Luis Antonio Escobar Durante esta observación se puede notar que los estudiantes en su gran mayoría son respetuosos, aplicados, pero hay falencias como no traer los libros y demás elementos para realizar las actividades diarias de clase, no estar comprometidos con su formación académica y no tener claras las normas de convivencia de la institución</p>	<p>PRE- CATEGORÍAS Los aspectos a observar o que son foco de interés son.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición para la clase 2. Actitud frente a la docente que se encontraba desarrollando la clase en ese momento. 3. Comportamiento durante la hora de observación 4. Habilidades cognitivas 5. Calidad en las respuestas a las preguntas planteadas. 6. El concepto de autoridad en el aula de clase. 7. Liderazgo de los estudiantes. 8. Compromiso con su formación personal. 9. El estilo de enseñanza en esta observación fue según el autor, Flander (directo) es decir la Docente expone sus ideas imponiendo su autoridad y competencia.
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas) Los estudiantes a pesar de tener disposición para realizar las actividades, denota pereza y cansancio al momento de realizar el trabajo académico, demuestran algunas actitudes que distraen, desobedecen y desorientan y que van en contravía de la buena realización de la clase, además; no notan autoridad en la Docente que está explicando, piden permiso para salir del salón en varios momentos de la clase y en parte se emplea mucho tiempo en actividades diferentes al desarrollo académico de la clase, no se presentan con los materiales correspondientes para poder realizar una buena</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <ul style="list-style-type: none"> · El método usado fue el de observación directa en el aula de clase. · Realizar notas descriptivas en varios momentos de la clase · Observar y definir parámetros como: <ul style="list-style-type: none"> -comportamentales -Actitudinales -Didácticos

<p>actividad pedagógica. En conclusión hay desinterés por la clase de preparación al examen ICFCES y en especial por la clase de matemáticas.</p>	
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES Aquí en esta observación no se registran preguntas de los estudiante, por el contrario hay preguntas de la docente y escasas respuestas de los estudiantes y solo se limitan a completar algunas frase que pronuncia la Docente y que se cree son de conocimiento de los estudiantes.</p> <p>También durante esta observación dos estudiantes realizan bromas livianas que causan risa en algunos participantes de la clase. Pero no se da importancia a la inquietud de los estudiantes.</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Durante este ejercicio que consiste en la preparación Preicfes para el examen de estado la Docente (x) ingresa al salón y pide que los estudiantes saquen el libro de matemáticas. Los estudiantes expresan disculpas ya que algunos no lo trajeron, luego pide levantar la mano para observar quienes lo portaban, obteniendo en el conteo un total de ocho textos, ella propone realizar grupos equivalentes al número de libros resultante. La Docente expresa “me gusta que tengan un cuaderno donde tomar apuntes”, “no quiero pasar por los puestos y decomisar los celulares”, luego afirma “En la Página 66 del libro están las competencias matemáticas consistentes en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretación de gráficas y análisis de situaciones, al iniciar un proceso en lenguaje de las matemáticas se presentan Muchos inconvenientes como los que presenta el álgebra. Están los conocimientos que se van a evaluar. Se debe tener una Comunicación asertiva, clara y coherente. Así como Cuando se habla con una persona, se debe hablar coherentemente. “Comparación hecha por la Docente”. 2. Debido a que se olvida con facilidad el lenguaje de la matemática, vamos a realizar un recuento en esta clase. Y pregunta: 3. ¿Cuántos estudiantes asistieron? son 27 estudiantes, responde Anderson Torres, además no asistió Dayana Lorena Castiblanco Ríos (no envió excusa) y Carolina Rodríguez (Licencia de Maternidad), somos 27 ubíquense en grupos de 4 aproximadamente. La docente expresa “Como facilitan un texto se debe hacer uso del el” 4. Inician a ubicarse por grupos, Diego Pinzón habla y hace bromas sobre ubicarse en grupo, todos se ríen, Yojan Sneider Torres no le pone cuidado a la docente quien se queda agachado mirando alguna información del celular, cuando le pregunta y ¿Usted con quién va a trabajar?, se levanta de mal genio, luego se ubica en el grupo de trabajo que lo acepta de inmediato. 5. Como estoy de agente observador se me acerca Diana Paola Parra y me dice “no quiero asistir a eso” y le pregunto ¿a qué? y me dice “a eso” con un gesto de disgusto. Pero luego se retira hacia su puesto e inicia a trabajar. Se ve motivada. 6. La Docente les dice al grupo, “tienen 5 minutos para leer y completar”, “vamos a mirar como esta nuestra parte interpretativa y de comprensión textual, se escuchan murmullos” e inician a leer. 7. Se acerca Leidy Giseel, quien me presentó una excusa y argumenta que se va, es de anotar que; como me encuentro de agente observador la mayoría de estudiante me ve como la autoridad en ese momento y no a la docente que está al frente explicando la clase., la excusa argumenta motivos de representación del colegio junto con William Javier Hernández del grado 1102. Le autorizo la salida. La excusa contiene la firma del acudiente y la del coordinador de disciplina. 8. La docente afirma “Quiero saber con cuantos cuento para tener el listado de estudiantes presentes”, esto lo expresa cuando sale sin permiso el estudiante Andrés Sánchez. 9. Luego lee. “Los cristales líquidos.... Texto corto, la docente hace preguntas como: ¿Cuál es la relación entre Temperatura y Presión?, ¿En dónde podemos encontrar un ejemplo de los cristales líquidos? Alba Chávez

responde: ¡en un Volcán!, Paula Andrea Morales dice ¡en una bola de Nieve! La Docente complementa la respuesta. ¡En el océano donde la profundidad es baja y la presión alta, en la superficie donde la presión es baja y la temperatura alta! Pregunta ¿Para que un cristal líquido.....?— los estudiantes completan las frases. interviene la Docente: “Revisemos cuando las temperaturas son altas pasa del estado sólido a líquido y luego a gaseoso”. En este momento los estudiantes. Karen Romero se sale del salón, la Docente le llaman la atención y le pregunta ¿Quieres estar en clase o...? y la estudiante entra haciendo un gesto de humildad. Les pregunta la Docente a los estudiantes. ¿Cuál es la cantidad de lectura diaria que ustedes realizan? Responden en coro, media hora diaria correspondiente al proyecto LERO LERO. Otros dicen la del Facebook la Docente responde esa lectura está llena de errores de ortografía, pero de pronto sirve. Continúa la Docente “En la página 60 ¿cómo van a ser las presiones y temperatura? “El que no desee estar en la clase me comunican y como personas adultas avisan para saber en qué estado nos encontramos”. Sale Brayan Sneider Rodriguez y la Docente le dice: ”Que al muchacho que salió” “a ver si me puede colaborar con el manejo el televisor”.se refiere a Andrés Sánchez.

10. Ver video y fotos.

11. La Docente usa el tablero y explica en un plano de coordenadas, y a medida que hace preguntas, los estudiantes completan frases. Se escuchan murmullos. “Presión alta temperatura baja” . Karen dice a Duban “usted que, usted qué”, y entra Andrés Sánchez, con cuidado mueve la silla y se sienta. La profesora pregunta ¿Si no está en fase líquida están en fase sólida? Se ríe Paula Andrea Morales. La Docente expresa “pongan cuidado”. ¿Qué pasó con el compañero Brayan Sneider?, Andrés Sánchez está en biblioteca. La profesora dice “analicemos el plano cartesiano”. En este momento llega Brayan Sneider con el control remoto del televisor en la mano colocando las pilas o baterías, se infiere que ese era el problema. Y expresan sus compañeras “Ahí llego” y se ríen. Continuamos con el proceso comunicativo de matemáticas. Argumenta la Docente. Le pregunta la Docente a Sneider si ¿Había pilas o le tocó prestar? la profesora expresa “listo”. Y pregunta ¿Que paso?, en ese momento, está Brayan Sneider arreglando el control remoto del tv. Y le pregunta la profesora. ¿No le quedaron? Refiriéndose a las pilas o baterías del control remoto. Hay risas y habladuría, continua Sneider arreglando el control remoto y se lo entrega a la Docente, Luego pregunta ¿Dónde va la hoja de la lista? Responde Alba ¡aquí!. Siguen los murmullos y la risa de Angie López quien susurra con su compañera Liliana Osorio.

Inician la presentación en el tv. La Docente dice “Traten de comprender el proceso”. Un video de la suma, multiplicación, los estudiantes ponen atención. Se detiene el video y la profesora nuevamente expresa “las profesoras de primaria enseñaba $2 + 1$, lo primero que va es la operación principal y a lo ultimo los números y cantidades que se representan! Deben comprender mejor el manejo de la lectura. Continúa el video.durante el video se escucha algunos murmullos. Finalizado el video la profesora dice “saquen un cuaderno para hacer este ejercicio” inicia por el literal a. donde argumenta: “el doble de un número aumentado en la mitad del mismo número” Pasa al tablero Jojan. La profe pide interpretar el problema y le pregunta ¿Qué es el doble? Andrés Sánchez responde 2. Pregunta la Docente ¿Qué operación está aumentado...? Escribe $2x + x/2$ más. La profesora le dice y “la mitad del mismo número” Muy bien. le pide entregar el marcador a quien quiera. Me Pide permiso para salir al baño Leidy Jazmín Mora. Le sugiero como observador que no se demore ya que la explicación es importante y está infringiendo normas del manual de convivencia. Pasa al tablero luz Mery Díaz y escribe en $2b + b$, Luego pasa

	<p>Brigitte Emilce Díaz y escribe la mitad de a mas el triple de b $a/2 + g$. sigue Karen y escribe el doble del cuadrado de a $2a$. Luego dice el doble del cuadrado de a prosigue Paula Arandia y transcribe lo que sus compañeros y la docente le sugieren que haga, en este instante de la clase (llega Jazmin Mora) se demora un minuto) Paula duda un poco en el tablero y la docente le dice “No, mira paula, hay diferencia grande entre el número 5 y el número 6 ya que el cuadrado del doble de a $2a$ es diferente 2^2 La cuarta parte del triple del cuadrado de b. Pasa Alba Chávez y dice la profesora “noo pero donde va si está siendo la cuarta parte del triple del cuadrado de b- contesta Alba abajo. Se demora en responder Alba Chávez Pregunta la docente ¿quien pasa? se levanta de la silla Nataly Figueredo. Y la docente le pide escribir “El triple de la cuarta parte de b”. Ella escribe algo y la docente le dice “no coloca número a número” escribe 3, se demora y sigue con otro número. Cuarta parte ¿Que es cuarta parte? Pregunta la docente, Ha y risas. Escribe y borra a la vez donde va el número al cuadrado. ¿Qué tipo de número es ...?. La docente, se responde “mixto una parte entera y una fraccionaria”. Tocan a la puerta, llaman a la Docente, se demora hablando con el coordinador, después de 30 segundos, se reanuda la clase. ¿Quién sigue? Pregunta la docente, Pasa al Tablero Yeniser Yurany Casallas, ella escribe cualquier número, la docente le dice, “Es el cuadrado”, le repite la docente, “la cuarta parte del triple de b”. Docente, inicia con el cuadrado y pregunta ¿de dónde la cuarta parte? ¿Que hace falta en el paréntesis? Con ayuda, escriben los valores pero se denota en este momento que hay un bajo manejo de la parte numérica por parte de la estudiante. Finaliza la actividad con una serie de preguntas proyectadas en el tablero digital. La docente da una conclusión importante para que todos los estudiantes la tengan en cuenta:</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">La ecuación general para enteros consecutivos es:</td> <td style="text-align: center;">x</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">$x+1$ $x+2$</td> <td></td> </tr> </table> <p>Con esta conclusión finaliza la clase de 60 minutos y pide realizar consulta acerca del tema enteros.</p>		3	4	5	La ecuación general para enteros consecutivos es:	x	$x+1$ $x+2$	
	3								
4	5								
La ecuación general para enteros consecutivos es:	x								
$x+1$ $x+2$									
<p style="text-align: center;">NOTAS DE INTERÉS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta crear el hábito de preguntarse, del porqué de las cosas en los estudiantes 2. Se debe reflexionar sobre las normas mínimas de comportamiento en la clase. 3. Se debe fomentar la curiosidad y preguntar por la metodología empleada para llegar a las respuestas. 4. Está bien fomentar un clima de orden y escucha en el salón de clase 5. Los medios audiovisuales se deben emplear al máximo para motivar a los estudiante. 									

DIARIO DE CAMPO 2

FECHA: Julio 30 de 2015

LUGAR: Patio Principal de la I.E.D. LUIS ANTONIO ESCOBAR-VILLAPINZÓN

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: GRADO SEXTO Y TODA LA COMUNIDAD

ESTUDIANTIL

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:30 A.M

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8: 30 a.m

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60

NOMBRE DEL OBSERVADOR: JULIO GONZALEZ LANCHEROS

REGISTRO No.: 02

<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Durante la realización de la izada de bandera es de resaltar las siguientes observaciones: a. El tiempo empleado en organizar las filas y estar en orden y disposición para realizar la actividad es aproximadamente 20 minutos. b. El grado objeto de observación se encuentra disperso en su atención, debido al estrés que causa en ellos asumir la responsabilidad de participar activamente en la izada de bandera. c. Los estudiantes de grado sexto tardan más tiempo en hacer silencio y aprestarse para realizar la actividad. d. Se denota improvisación al momento de realizar la actividad, por la actitud de los estudiantes y su inquietud por leer y releer el recorte de papel. e. Finalmente atienden y se concentran cuando escuchan al Docente Luis Sánchez, quien da órdenes precisas y contundentes. f. Enlace del video: http://youtu.be/iwnZ_Lfw2uc 	<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés</p> <p>El estilo de enseñanza que predomina en esta izada de bandera es según el autor, Banett; es (Global) ya que se consideran todas las conductas que inciden en la formación del estudiante. Por ser una actividad grupal y con participación de toda la comunidad estudiantil desde grado preescolar hasta grado once.</p>
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS</p> <p>La realización de la actividad programada debe indicarse con tiempo, ya que se avisa faltando cinco minutos para concretarse la actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Debe haber acompañamiento del director de grado en todas las actividades ya que no se contó con la presencia del docente líder de cada grado. · La realización de cada presentación se debe planear con anterioridad ya que se notó improvisación durante la actividad, por la actitud de los estudiantes de encontrarse solo concentrados en los recortes de papel y no en el desarrollo de la actividad a cargo. · Al notar la presencia de la cámara los estudiantes tratan de mostrar un mejor comportamiento, pero después se acostumbran y continúan realizando su actividad con naturalidad. 	<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>Durante esta observación de carácter participante, como observador me encuentro involucrado en la actividad ya que también soy director de grado y me corresponde cuidar del buen desarrollo de la actividad, el instrumento utilizado fue la observación directa y la toma de muestra mediante cámara de video que luego se sube a la red.</p>

<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p> <p>Las preguntas que se pudieron evidenciar son:</p> <p>a. ¿Para qué nos filma?</p> <p>b. ¿Quién falta de hoja?</p> <p>Los estudiantes no realizan preguntas que sean concordantes y tampoco se inquietan por algunas situaciones que pudieran generar preguntas.</p> <p>La segunda pregunta no está descontextualizada ya que efectivamente el grupo observado era quien debía responder por la actividad y en su afán por dar los últimos toques a la preparación debían asegurarse quien faltaba de material para que cada uno respondiera por la parte que le correspondía.</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Los estudiantes ingresan a la Institución a las 7:00 am, después de media hora de lectura correspondiente al desarrollo del proyecto de lector-escritor LERO LERO pasan a formar, a las 7:30 a.m con el objetivo de realizar la izada de bandera para conmemorar el día de la independencia del 20 de Julio de 1810.</p> <p>Durante los primeros minutos de la actividad los estudiantes emplean más tiempo del indicado entre 10 o 15 minutos, para salir de los salones, descender por las escaleras desde cada uno de los pisos y llegar al patio principal donde se desarrollara la actividad, cuando están en el patio principal se emplean otros 5 minutos en realizar las correspondientes filas, formar en orden de estatura y hacer silencio.</p> <p>La observación de la presente actividad está centrada inicialmente en los estudiantes del grado 601 para saber cuál es su reacción en el preámbulo, durante y después de la actividad, donde se hace notar que la gran mayoría de ellos se encuentran inquietos, a pesar de la orden del docente Oliver Tez encargado de la actividad en pedir que cada grado se organice de forma correspondiente iniciando por los estudiantes del grado once, luego décimo y así sucesivamente hasta llegar al grupo objeto de observación, en el video se nota cuando una docente se hace cargo del grupo de básica primaria quien les colabora a los niños, para realizar mejor las filas, luego el docente que dirige les dice la siguiente frase para iniciar con la actividad. “Cuando uno hace las cosas que le ordenan uno es un esclavo, pero cuando se hacen las cosas por convicción realmente uno es libre”, los estudiantes replican la frase y se la enseñan a otro compañero que estaba distraído. En este momento continúa el caos en el grupo de grado sexto, miran recortes de papel, hablan entre sí y no están concentrados en lo que corresponde; hacer silencio y realizar las filas bien, unos discuten con los otros sobre que recorte le tocó, se tocan el hombro en señal de aceptación de la parte que le ha correspondido en el caso del estudiante Nelson Ruiz, continúan realizando la lectura de los recortes, otro estudiante pide su recorte con la expresión “mi hoja” ”mi hoja”, miran a la cámara y cómo se sienten grabados tratan de concentrarse, les pregunta la niña Mayerly ¿alguno falta de hoja?, pero continúan realizando la lectura, algunos concentrados otros con el codo en el hombro del compañero, de espaldas a la cámara y al frente donde están los símbolos patrios, las niñas se abrazan para decirse secretos, llega la Docente Liliana directora del grado en observación que es el grado 601 y dice “gracias profe porque ahí tenemos las evidencias”, los niños la observan, pero continúan la lectura de los recortes de papel, Daniel dice “Tranquilos no pasa nada”, se escucha la prueba se sonido, pero continúan leyendo el</p>
---	---

	<p>recorte de papel, ubicar la cámara hacia la parte inferior de la fila y la Niña Laura está forcejeando con el niño Pedrito, por el recorte de papel, seguidamente se escucha la lectura del programa u orden del día. “Institución educativa urbana LUIS ANTONIO ESCOBAR , y al fondo el docente Luis Sánchez les dice a los estudiantes del grado que dirige 801 “Cuadrense bien”, continúa la agitación en este curso, las niñas caminan a lo largo de la fila, se ven todos inquietos, el docente Organizador pide la atención de todos para dar inicio, a la actividad de esta mañana, la izada de Bandera con relación al 20 de Julio, el docente exclama “por favor pedimos el silencio de todos” pero al fondo del video se observa que los estudiantes del grado 601 continúan corriendo, hablando, mirando las hojas, en desorden, pero eso si concentrado en el papelito, se escucha nuevamente el título del programa “Institución”durante la lectura del programa el estudiante Nilson empuja a un compañero y con el gesto le está indicando que haga la fila, aun en este momento continúa el desorden en la parte posterior de la fila, se lee el orden del día, primero organización del personal, labor que en este minuto no se ha logrado, se ha leído el programa en el punto décimo primero y ya comienzan los estudiantes de sexto a calmarse y concentrarse en el orden del programa que se está leyendo la niña monitora del curso, toma la palabra el docente Luis Sánchez, quien les ordena colocarse en disposición de realizar la oración, los docentes Oliver y Ricardo dialogan, y el docente inicia con persignarse, señal de la cruz de la religión católica, todos los estudiantes del grado 601 se persignan y se ubican en disposición de orar y siguen las instrucciones del docente encargado de la oración, en este momento, los estudiantes últimos de la fila continúan la lectura del recorte de papel, finalmente realizó un paneo por toda la fila y constato que efectivamente la inquietud de ellos, el desorden es porque son los responsables de un punto consistente en realizar la reseña de lo que sucedió el 20 de Julio de 1810. Pasan al frente y realizan esta actividad de memoria sin guiarse de los recortes que estaban leyendo con afán en las filas y finaliza con ello el agite y la indisposición.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS</p> <ol style="list-style-type: none"> Debemos conocer cuál es la actitud del estudiante al iniciar las actividades extracurriculares. Observar las expresiones y comportamientos en la fila antes de realizar una actividad, como es la izada de bandera y donde el grupo observado es el responsable. Los estudiantes se comportan y actúan de acuerdo con el nivel de exigencia que se le plantea y de acuerdo con la preparación que 	

<p>realice previo al desarrollo de la actividad.</p> <p>d. Al notar improvisación se presenta desorden, y falta de concentración de los participantes.</p>	
--	--

DIARIO DE CAMPO 3

FECHA: agosto 05 DE 2016

LUGAR: I.E.D LUIS ANTONIO ESCOBAR-VILLAPINZÓN

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 901

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 12:00 m

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 1:00 PM

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60 MINUTOS

NOMBRE DEL OBSERVADOR: JULIO GONZALEZ LANCHEROS

REGISTRO No. 01-2016

<p>NOTAS DESCRIPTIVAS Aula del grado 1101 I.E.D. Luis Antonio Escobar</p> <p>Durante esta observación se puede notar que los estudiantes en su gran mayoría son respetuosos, aplicados, se ubican en grupos de dos, se les da la instrucción de guardar sus notas y apuntes y se procede a entregarles una hoja con 5 preguntas del tema ¿cómo se transfiere el calor?, los estudiantes se muestran receptivos y atentos a la instrucción.</p>	<p>PRE- CATEGORÍAS Los aspectos a observar o que son foco de interés son.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición para la clase 2. Actitud frente al docente durante el desarrollando la actividad. 3. Nivel de interacción de los estudiantes. 4. Habilidades cognitivas 5. Forma de abordar cada pregunta. 6. Forma de aprender de cada grupo de estudiantes. 7. El estilo de aprendizajes 8. Diseño de la práctica de enseñanza..
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Los estudiantes inician solucionar las cinco preguntas planteadas en la evaluación donde se les plantea una serie de situaciones como un párrafo de lectura, completar en un gráfico de cambios de estado, observar el gráfico y completar, finalmente poner a prueba sus conocimientos sobre el tema</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>El método usado fue el de observación directa en el aula de clase.</p> <p>Realizar notas descriptivas en varios momentos de la clase</p> <p>Observar y definir parámetros como: comportamentales Actitudinales - Cognitivos.</p>
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p> <p>Aquí en esta observación los estudiantes hacen preguntas como: ¿me puede dejar ver este gráfico que no se entiende?. ¿Qué se escribe en el cuadro? ¿qué significa el signo oC?.</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>. Estudiantes buenas tardes hoy vamos a realizar la evaluación, por favor se ubican de a dos como habíamos acordado, guardan todos sus cuadernos, se hacen distanciados y procuren hablar en voz baja, solamente con su compañera o compañero.</p> <p>Transcurridos 20 minutos de iniciada la actividad un grupo de dos estudiantes Yuly y Tatiana, se le informa guarden ese cuaderno, no debe haber nada sobre la mesa, la estudiante responde con actitud grosera: ¡este cuaderno</p>

	es de sociales yo no estoy viendo nada a lo que el docente le responde, no se enoje solo le estoy preguntando. Después de unos minutos se acerca el docente y le pregunta por su actitud, a lo que no responde nada y muestra actitud de pena con la expresión de su rostro.
<p align="center">NOTAS DE INTERÉS</p> <p>1. Está bien fomentar un clima de orden y escucha en el salón de clase</p> <p>2. Solo un estudiante se encarga de escribir el otro compañero está atento a lo que insinúa el "líder".</p>	

DIARIO DE CAMPO 4

FECHA: agosto 22 DE 2016

LUGAR: I.E.D LUIS ANTONIO ESCOBAR-VILLAPINZÓN

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 801

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 8:40 m

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:30 aM

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 50 MINUTOS

NOMBRE DEL OBSERVADOR: JULIO GONZALEZ LANCHEROS

REGISTRO No. 02-2016

<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc</p> <p>Aula del grado 801 I.E.D. Luis Antonio Escobar)</p> <p>Los estudiantes trabajan en grupos a los que se les ha asignado unas fotocopias para realizar la actividad, algunos hablan de diversos aspectos como vida nocturna, comentario que se presenta en el grupo de los más grandes que no oscila más de los 14 años, al dar un paseo por cada grupo: uno lo encuentro arreglándose el pantalón, le digo "huy anda casi en bola", contesta no profesor, doy vuelta a todos los grupos y encuentro diversas actividades que realizan los estudiantes, uno está mirando el celular donde está el trabajo, me preguntan toca copiar esto profesor? Yo les digo lean y realicen síntesis, luego me dirijo al siguiente encuentro a un estudiante en camisa sin el saco del uniforme pero mostrando una caja de chicles, responde al nombre de David López, a quien le llamo la atención y también le indico que estamos en la semana ocho y que llevamos 28 periodos de</p>	<p>PRE- CATEGORÍAS</p> <p>Los aspectos a observar o que son foco de interés son.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición para la clase 2. Actitud frente al docente durante el desarrollando la actividad. 3. Nivel de interacción de los estudiantes. 4. Habilidades cognitivas 5. Forma de abordar cada pregunta. 6. Forma de aprender de cada grupo de estudiantes. 7. El estilo de aprendizajes 8. Diseño de la práctica de enseñanza..
---	--

clase a los que ha faltado en nueve oportunidades completando un 25% de inasistencia, continua la clase otro estudiante Iván Felipe me muestra el celular y pregunta si debe copiar la lista de materiales o bibliografía de la guía, a lo que respondo que no solo los contenidos para resolver, el trabajo en grupo continua se escuchan risas, hago el analisis de que no están trabajando los temas de ciencias naturales sobre el sistema endocrino, el grupo de grandes resulta cantando "como cuando teníamos diez y seis". Otro grupo le alcanzo a escuchar "me lo pasa en una memoria?" Con el celular en la mano.

Escuchan una canción en el celular y todos se para y agrupan sobre el celular, se escucha un leve tono de una cantante. En otro escenario se ven trabajar después de una hora de actividad en total concentración 20 estudiantes lo que para el momento es muy importante.

Las preguntas que surgen son: por parte de Carolina Hernández donde muestra una pregunta que consistía en comparar el sistema endocrino con el sistema circulatorio, encontrando que en la clase anterior ya había presentado un primer intento de respuesta a la pregunta que fue objeto de sugerencias y corrección, la estudiante demostró interés y presenta un buen argumento de comparación en esta nueva oportunidad, animándome a seguir, luego presenta una nueva pregunta y unas fotocopias donde ha consultado un total de diez hormonas de las cuales argumentar que analizó cuatro entre ellas los estrógenos, pero no estaba segura si era hormona o no a lo que debía darle una explicación, se fue convencida a finalizar su trabajo luego pregunta por las enfermedades que causan la deficiencia de hormonas a lo que le respondí que solo de los cuatro términos que propone el taller.

Al sugerirles que el trabajo se debe entregar el día 26 de agosto argumenta Bairon que no pude venir ese día, yo le indico que entonces el día jueves un día antes de la entrega

<p>que haga llegar el trabajo, observó que algunos cuadernos van en la actividad dos, otros están realizándole efectos a una fotografía en el celular. En conclusión suena el timbre y los estudiantes realizan múltiples actividades diferentes a las de analizar las guías de ciencias que reposan sobre el escritorio.</p> <p>Llegado el día 26 agosto, entregan los cuadernos con la sorpresa de que un 95 % de los estudiantes no ha completado la actividad, se les llama la atención por tales falencias a lo que les propuse las siguientes actividades</p>	
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Los estudiantes inician solucionar las cinco preguntas planteadas en la evaluación donde se les plantea una serie de situaciones como un párrafo de lectura, completar en un gráfico de cambios de estado, observar el gráfico y completar, finalmente poner a prueba sus conocimientos sobre el tema</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>El método usado fue el de observación directa en el aula de clase. Realizar notas descriptivas en varios momentos de la clase Observar y definir parámetros como: comportamentales -Actitudinales Cognitivos.</p>
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p> <p>me preguntan toca copiar esto profesor? “me lo pasa en una memoria?” La comparación entre endocrino y circulatorio está bien?</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Estudiantes buenos días vamos a iniciar una nueva actividad consistente en desarrollar la guía de relación entre estados endocrinos y circulatorio, van a tener un tiempo de dos semanas, espero que finalicen las actividades en este tiempo, cada semana tenemos cuatro horas favor ir presentando los avances al respecto, el trabajo consta de cuatro actividades, un resumen y una tarea que deben presentar por ese día.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Está bien fomentar un clima de orden y escucha en el salón de clase 2. Los posibles desajustes entre el plan, los resultados esperados y los resultados obtenidos, deben ser estudiados cuidadosamente. La consideración prolija del valor teórico - práctico del plan y de sus deficiencias tiene como designio la enmienda de los errores. <p>ando analiza los comportamientos del alumno o de una se, las únicas conductas que el profesor considera que puede mitirse son las conductas cognitivas, con el supuesto plícito de que éstas se caracterizan por su objetividad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. es posible afirmar que la actuación del docente está más comprometida que la del alumno. Este último 	

puede refugiarse en la impersonalidad de las obligaciones impuestas desde el exterior, en tanto que el profesor, siendo un profesional de la enseñanza, acepta libremente su papel asume la tarea de dar forma a las situaciones educativas.

estudio de los procesos realizados por los alumnos conduce, un segundo paso, al análisis de las situaciones de clase organizadas por las técnicas de enseñanza que emplea el docente.

6. Los siguientes son los métodos y técnicas de la enseñanza:

A. principios:

De la proximidad: integrar la enseñanza lo más cerca posible del estudiante.

De dirección: tomar claros y precisos los objetivos a alcanzar.

De marcha propia y continua: procura respetar las diferencias individuales, no exigiendo la misma realización de todos los estudiantes.

De orden: con el establecimiento de un orden se busca facilitar la tarea de aprendizaje.

De adecuación: es necesario que las tareas y objetivos sean acordes con las necesidades del estudiante.

De realidad psicológica: no se puede perder de vista la edad cronológica de los alumnos así como tampoco sus diferencias individuales.

De dificultad o esfuerzo: no colocar al estudiante ante actividades en las que no pueda salir bien. El fracaso continuado es pero veneno para la criatura humana.

De participación: el educando es parte activa y dinámica del proceso.

De espontaneidad: cualquier proceso establecido debe favorecer las manifestaciones naturales del educando.

De transparencia: el conocimiento aprendido debe replicarse en otras situaciones de la vida diaria.

De evaluación: con cada proceso continuo de evaluación el docente podrá identificar a tiempo dificultades en el proceso de aprendizaje.

De reflexión: inducir al pensamiento reflexivo como parte integral de actuar del ser humano.

De responsabilidad: encaminar todo el proceso de enseñanza de modo que el educando madure en cuanto a comportamiento responsable.

DIARIO DE CAMPO 5

FECHA: Septiembre 16 DE 2016

LUGAR: I.E.D LUIS ANTONIO ESCOBAR-VILLAPINZÓN

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 802

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:30 am

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8:30 am

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60 MINUTOS

NOMBRE DEL OBSERVADOR: JULIO GONZALEZ LANCHEROS

REGISTRO No. 03-2016

<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc</p> <p>Aula del grado 801 I.E.D. Luis Antonio Escobar)</p> <p>Los estudiantes trabajan en grupos a los que se les ha asignado unas fotocopias para realizar el laboratorio que a continuación se describe:</p> <p>Actividad 1</p> <p>Comportamiento de una onda en la superficie del agua</p> <p>Actividad experimental</p> <p>Debes llevar para el desarrollo de esta actividad los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Cubeta transparente •Dos lápices •Un pedazo de corcho •Gotero •Un trozo de lana <p>Procedimiento:</p> <p>Ondas circulares en el agua</p> <p>Se deposita agua hasta la mitad del recipiente transparente, y se ubica sobre una superficie blanca (para generar contraste) (figura 2)</p> <p>Se deben producir ondas circulares, dejando caer gotas de agua (con un gotero)</p> <p>Observa y registra:</p> <p>¿Qué sucede con el corcho?</p>	<p>PRE- CATEGORÍAS</p> <p>Los aspectos a observar o que son foco de interés son.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar la concepción de evaluación por parte de los docentes investigadores. 2. Diagnosticar las prácticas evaluativas existentes en el aula de los maestros investigadores 3. Determinar los diferentes criterios que conlleven a la innovación de las prácticas evaluativas en el aula de clase. 4. Diseñar una propuesta orientada a la transformación de los procesos evaluativo <p>Categorías</p> <p>Concepción de evaluación</p> <p>Subcategorías</p> <p>medir,</p> <p>calificar</p> <p>Evaluar.</p> <p>Categoría</p> <p>Prácticas evaluativas</p> <p>Subcategorías</p> <p>-Tipos de evaluación.</p> <p>-Instrumentos de evaluación.</p> <p>-Retroalimentación de la evaluación.</p> <p>Categoría</p> <p>Funciones de la evaluación</p> <p>Subcategorías</p> <p>- Diagnóstica-</p> <p>-Formativa</p> <p>-Sumativa.</p>
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>A cada grupo se le pide que traigan a la clase el material para realizar la actividad que inicia normalmente pero después de desarrollado el trabajo un grupo de 5 estudiantes conformado por Yorman, Jaider, Esteban Rojas, Camilo Gordillo, descubren algo novedoso, consiste en acercar un celular con la luz encendida, consiguen una tapa metálica, la colocan en el centro de la cubeta improvisada y se dan cuenta que la luz del celular hace girar la tapa y después</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>Teniendo en cuenta las categorías y pre categorías se busca resaltar los aspectos positivos y negativos encontrados durante la actividad, basado en las notas descriptivas y dibujos realizados por los estudiantes en las guías presentadas, se hace una heteroevaluación</p> <p>Es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc. A diferencia de la coevaluación, aquí las personas pertenecen a distintos niveles, es</p>

<p>la atrae, esto sucede de igual forma con otra tapa ocasión plástica, no pueden explicar el fenómeno pero se cree que los celulares son imanes que atraen las ondas electromagnéticas y por tal motivo atraen elementos, luego sigue el experimento y descubren nuevamente algo novedoso introducen dos lápices al tiempo, ven la superposición de ondas pero como están con la luz del celular iluminando, se dan cuenta que esta imagen se puede proyectar en la pared que a su vez sirve de pantalla de proyección de ondas. Con esto nos damos cuenta que los experimentos en ciencias no tienen límite y tampoco son recetas que se pueden seguir al pie de la letra.</p>	<p>decir no cumplen la misma función. En el ámbito en el que nos desenvolvemos, se refiere a la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con respecto a los aprendizajes de sus alumnos; sin embargo también es importante que la heteroevaluación pueda realizarse del alumno hacia el profesor ya que no debemos perder de vista que la evaluación es un proceso que compromete a todos los agentes del sistema educativo. http://evaluaciondelosaprendizajes1.blogspot.com.co/2007/08/la-coevaluacion-y-heteroevaluacion.html</p>
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p> <p>¿Por qué la luz del celular atrae objetos? ¿Porque al colocar dos lápices e iluminar con la linterna esta proyecta imágenes de colores? ¿Por qué las ondas alejan los objetos del centro?</p>	<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Se inicia la actividad con media hora de lectura perteneciente al programa lero lero, luego les indico a los estudiantes que deben reunir los elementos para realizar la actividad, notando cierto nerviosismo en ellos quienes aluden salir a firmar los permisos por no porte del uniforme del día, pero la razón primordial era salir a conseguir algunos elementos como la cubeta de ondas representada en un recipiente plástico al que se le quita la mitad, luego de 10 minutos de iniciada la actividad llegan con los materiales listos a iniciar el trabajo, reciben la fotocopia e inician la lectura, se tratan de acomodar, buscan tijeras, elementos que corten e inician el trabajo, como docente solo observo el proceder de cada grupo, encuentro equipos muy comprometidos y otros menos pero en cada uno se estaba realizando la actividad, después algunos grupos trabajan todos para dar las ideas de como diligenciar la guía para entregarla, en otros solo dejan a una estudiante que se encargue de diligenciar como a ella se le ocurra y piense.</p> <p>Otras estudiantes pintan los dibujos, realizan una acomodación de la guía que colabora con la buena presentación.</p> <p>Ya finalizado todo el trabajo entregan las fotocopias e inicia el proceso de heteroevaluación, donde les indico que:</p> <p>La presentación de la guía es factor importante para el buen trabajo ya que es un valor agregado que le da cada grupo.</p> <p>El no limitarse a resolver una receta sino gozarse el trabajo y explorar más allá de la misma guía es el objetivo primordial de las prácticas de laboratorio.</p> <p>Esta mal dejar a una sola persona que realice el análisis de los resultados y los escriba como ella piense y cree, deben participar todos de las decisiones que se tomen al interior del grupo.</p>

	<p>Cuando un grupo encuentre algunas variables que se salen del desarrollo de la guía deben avisar al docente quien valorará los aspectos encontrados.</p> <p>Finalmente se felicitaron a todos los grupos que de acuerdo con su forma de proceder realizaron la guía y constataron un aprendizaje.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS</p> <p>Durante una práctica de laboratorio es importante tener en cuenta lo que decía Aristóteles: todo conocimiento o aprendizaje nace de la experiencia sensible que obtenemos a través de los sentidos, del contacto con las cosas de allí surgen las ideas.</p>	

DIARIO DE CAMPO 6

FECHA: marzo 16 de 2017

LUGAR: salón grado sexto

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: GRADO SEXTO 01

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 12:20 M

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 1:20 PM

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60 minutos.

NOMBRE DEL OBSERVADOR: JULIO GONZALEZ LANCHEROS

REGISTRO No.: 01

<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos no adverbios. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <p>Durante esta hora de observación, ingreso al salón y observo papeles tirados por todos los lados, les ordeno recogerlos y vaciar la papelería fuera del salón, luego, los estudiantes trabajan el tema avances biomédicos, mediante una rutina de pensamiento denominan : palabra frase oración, todos van en diferentes partes del documento, algunos han realizado, el trabajo de forma comprensiva, otros, se han dedicado a hablar, la ubicación es en grupos de tres estudiantes, pero encuentro que hay algunos grupos más numerosos que los otros, les indicé que deben organizar grupos de tres estudiantes. aunque la idea del grupo es un trabajo colaborativo, en la realidad se reúnen solo para estar acompañados y para charlar de diferentes aspectos, los cuadernos en algunos casos son bien llevados en otros no tienen en cuenta el orden, la presentación, la elaboración de las líneas rectas, en otros rompen la hoja porque le hacen demasiada fuerza, y en ocasiones algunos solo hablan pero no se ven trabajar lo que</p>	<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés)</p> <p>Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores corresponden a enfoques mayoritariamente instrumentales y memorísticos que priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y esfuerzo individual (stiggins 2004; celman 2005).</p> <p>La observación se centra en: Determinar si están siguiendo instrucciones y si atienden a ellas.</p> <p>Si el estudiante sabe definir con precisión la palabra, frase y oración de cada párrafo de la lectura trabajada.</p> <p>Identificar el trabajo colaborativo</p> <p>Observar los cuadernos y mirar aspectos de forma y fondo.</p> <p>Que genera conflictos entre niñas y niños.</p>
---	--

<p>corresponde a la materia, de todos los lados donde se vea es un grupo con rendimiento académico medio, las niñas se hacen solas en grupos, los niños a veces se unen a ellas pero aparecen esporádicamente conflictos entre ellos, en esta observación me centro en aspectos de forma no de fondo, que contribuyen para el buen aprendizaje y ambiente de aula,</p>	
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS Desde el inicio de clase se debe ordenar y asear el salón indicando con nombre propio quienes son los integrantes de los grupos y quienes son los encargados de las labores de mejoramiento de la presentación del salón.</p> <p>Los grupos que no funcionan y solo se dedican a hablar el docente se debe sentar con ellos e indagar cuales son las causas del escaso trabajo.</p> <p>El docente debe pasar por cada grupo y observar el cuaderno de notas para darse cuenta del ejercicio de resumen, si aplican un razonamiento apropiado y estructuran en palabra frase y oración.</p> <p>Se debe solicitar el cuaderno de cada estudiante y observar su presentación, ortografía, redacción y manejo del vocabulario propio de las ciencias naturales.</p> <p>Los hechos de indisciplina se deben al vocabulario que usan tanto los hombres como mujeres para referirse unos a otros, y algunas acciones como señalarse o no llamarse por el nombre.</p>	<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>El instrumento de recolección de información es de carácter informal, donde el profesor obtiene evidencias respecto de los aprendizajes de los estudiantes a través de la simple observación de las interacciones acaecidas cotidianamente en las aulas</p> <p>Durante esta observación de carácter participante, como observador me encuentro involucrado en la actividad, el instrumento utilizado fue la observación directa y la toma de muestra mediante cámara fotográfica.</p>
<p>PREGUNTAS QUE HACEN LOS ESTUDIANTES</p> <p>Las preguntas que se pudieron evidenciar son:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿profe me ayuda a buscar la palabra la frase y la oración? ¿Puedo salir al baño? ¿Después de este tema puedo pasar a esta hoja? ¿Puede ayudarme a solucionar este concétrese ya que no veo la relación por ningún lado? ¿Para la próxima clase nos toca entregar terminado todo esto? 	<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Los estudiantes son un grupo de 29 estudiantes, 12 Niñas y 17 niños con edades entre los 11 y 14 años, donde la mayoría proviene del sector rural, y su comportamiento es aceptable, al iniciar la clase se encuentran sentados formando grupos unos de mayor densidad otros menos densos, a lo que exhorto para que se organicen de acuerdo con su afinidad de trabajo, en grupos de a tres estudiantes, la respuesta e déjenos así que así trabajamos bien, cada uno saca sus guías cuadernos y la hoja de metas diarias, las escribe e inicia a trabajar, en ocasiones se escuchan murmullos, por lo general la hora transcurre sin contra tiempos. Faltando cinco minutos para finalizar la hora se acercan unos estudiantes para que les asigne un visto bueno en el cuaderno como motivación que ellos si trabajaron.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS</p> <p>. Los estudiantes realizan el trabajo de resumir mediante la rutina de pensamiento palabra – frase- oración pero no son conscientes de la interpretación del párrafo leído y aun se les dificulta su organización.</p>	

. El docente les ha indicado la estructura de manejo para esta rutina y los estudiantes han manifestado su importancia como instrumento que facilita la comprensión.

. Se presente dificultad en cuanto al tiempo empleado para realizar el seguimiento a los 29 estudiantes, pero solo me limito a colocarles un símbolo de calificación como parte motivante del trabajo.

6.8. Anexo 8. Planeaciones de clase del antes, durante y después de la etapa de formación.

PLANEACIÓN ANTES



INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA LUIS ANTONIO ESCOBAR
DANE: 125873000403



SEDE RURAL FRAY LUIS DE LEON DANE: 225873000050

PLANEADOR DE CLASES AÑO: 2016

PERIODO ACADEMICO 1 GRADO: 4 ASIGNATURA: ESPAÑOL DOCENTE: ANA ROCIO GAMBA JIMENEZ

ESTANDAR: ORGANIZO MIS IDEAS PARA PRODUCIR TEXTOS DESCRIPTIVOS TENIENDO EN CUENTA LA REALIDAD Y LAS PROPIAS EXPERIENCIAS.

METAS DE APRENDIZAJE: CONOCER NUEVAS TECNICAS DE EXPRESION ORAL Y ESCRITA.

EJE TEMATICO: LA DESCRIPCION DE PERSONAS

SABERES PREVIOS: DESCRIPCION DE ANIMALES Y DESCRIPCION DE LUGARES

TIEMPO: 1 HORA

DESEMPEÑO DIDACTICO				
METODOLOGIA	DESEMPEÑOS (Actividades)	REFERENTE TEORICO (Términos claves)	RECURSOS EDUCATIVOS	EVALUACION (Autoevaluación-Coevaluación según Dto. 1290)
La estrategia metodológica empleada para esta clase fue lúdico-pedagógica. A través de la observación, experimentación y teniendo en cuenta los saberes previos se parte de la necesidad de buscar información que refleje el contenido de manera significativa en los estudiantes. Con el propósito de encaminar y crear hábitos de escritura y lectura de textos descriptivos.	<p>LA CLASE SE DIVIDIO EN CINCO MOMENTOS ASI:</p> <p>1. MOTIVACION: En este momento se hizo el saludo a los estudiantes, se recordó los temas anteriores vistos junto con las actividades realizadas fuera del salón de clase, se incentivó a la inducción del nuevo tema.</p> <p>2. PRESENTACION DEL TEMA: Después de recordar lo visto en clase anteriores se continuó a explicar lo que se iba a realizar, el nuevo tema el cuál complementaba lo que se estaba viendo con respecto a la descripción. Se explicó cómo se iba a trabajar en ese momento.</p> <p>3. NUEVOS CONCEPTOS: En este momento se hizo una pequeña explicación de dos terminologías nuevas (Prosopografía y Etopeya) se dieron ejemplos y se dio inicio a una serie de actividades que complementarían el tema.</p> <p>4. MOMENTO LÚDICO: El resto de la clase se intentó realizar diferentes actividades que fortalecieran el concepto que se necesitaba aplicar para lograr la construcción de textos descriptivos en las personas.</p>	<p>DESCRIBIR A UNA PERSONA: Es decir cómo es, destacando tanto sus características físicas, como los rasgos de su personalidad.</p> <p>PROSOPOGRAFIA: Se describe la parte física de una persona.</p> <p>ETOPEYA: Cuando se describe el carácter, las costumbres y las habilidades de una persona.</p>	Los recursos empleados durante la clase fueron humanos y didácticos como: dibujos, frases, descripciones y mapa mental en hojas de papel.	La evaluación fue constante durante la clase. Al trabajar en grupo se dio la oportunidad de compartir el saber, tomar decisiones y proponer compañeros para exponer, además de corregir a los demás compañeros de los otros grupos. Se realizó la retroalimentación con el mapa mental y con la tarea a seguir en casa. La participación durante la dramatización fue agradable gracias a la espontaneidad y responsabilidad en el desarrollo de esta.

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL URBANA LUIS ANTONIO ESCOBAR

DANE: 125873000403

SEDE RURAL FRAY LUIS DE LEON DANE: 225873000050

PLANEADOR DE CLASES AÑO: 2016

PERIODO ACADEMICO 1 GRADO: 4 ASIGNATURA: ESPAÑOL DOCENTE: ANA ROCIO GAMBA JIMENEZ

ESTANDAR: ORGANIZO MIS IDEAS PARA PRODUCIR TEXTOS DESCRIPTIVOS TENIENDO EN CUENTA MI REALIDAD Y MIS PROPIAS EXPERIENCIAS.

METAS DE APRENDIZAJE: CONOCER NUEVAS TECNICAS DE EXPRESION ORAL Y ESCRITA.

EJE TEMATICO: LA DESCRIPCION DE PERSONAS

SABERES PREVIOS: DESCRIPCION DE ANIMALES Y DESCRIPCION DE LUGARES

TIEMPO: 1 HORA

DESEMPEÑO DIDACTICO				
METODOLOGIA	DESEMPEÑOS (Actividades)	REFERENTE TEORICO (Términos claves)	RECURSOS EDUCATIVOS	EVALUACION (Autoevaluación-Coevaluación según Dto. 1290)
	<p>- En grupo los estudiantes leían un pequeño texto descriptivo el cuál debían ubicar en el tablero de acuerdo a la imagen que allí aparecía.</p> <p>-Se les entregó unas palabras y una frase las cuáles debían ser ubicadas en dos sobre pegados en el tablero con el nombre de Prosopografía y de Etopeya y justificar su respuesta.</p> <p>-Realización de una dramatización por parte de los estudiantes para luego escoger personajes y realizar su descripción en forma escrita y oral.</p> <p>-Retroalimentar lo aprendido completando un esquema mental.</p> <p>5. CIERRE DE CLASE: Se dejó como tarea que cada estudiante deberá hacer en casa su propia descripción, utilizando la foto que cada uno traía, teniendo en cuenta lo aprendido y retroalimentado en clase.</p>			

ENSEÑANZA	APRENDIZAJE	PENSAMIENTO
<p>La planeación se hace con el propósito de tener en cuenta una secuencia didáctica y orden a la hora de la aplicación de los diferentes temas, para cada periodo.</p> <p>Esta sigue el plan de estudios establecido por la institución educativa. Sin embargo cada docente a libertad organiza la planeación según su disciplina e intereses propios y de acuerdo a si trabaja con un solo curso o si es multigrado.</p> <p>La planeación da cuenta de la metodología empleada durante las clases, los recursos y como fue evaluado el tema o los subtemas vistos de acuerdo a lo planeado.</p>	<p>Durante esta planeación es el docente quien se encarga de realizar y asignar los pasos a seguir y el que organiza y da las instrucciones de lo que se trabaja. En esta planeación no se tiene en cuenta el contexto y el estudiante simplemente se convierte en el receptor para que pueda aprender y luego aplicar lo que haya entendido.</p> <p>Al final se aplica un test o evaluación que mide que tanto aprendió el estudiante y así poder continuar con el tema que sigue.</p>	<p>Este tipo de planeación no da cuenta realmente de lo que el estudiante necesita y debe aprender y mucho menos la forma y el proceso de la evaluación.</p> <p>Es claro que el estudiante no se hace partícipe del proceso de aprendizaje ni aporta a la construcción en la enseñanza; ya que todo está linealmente establecido, por lo tanto no se ve la comunicación docente-estudiante y viceversa.</p>

PLANEACIÓN DURANTE



SESION DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRESION			
Docente: ANA ROCÍO GAMBA JIMÉNEZ	Asignatura: CIENCIAS SOCIALES	Grado: CUARTO	Periodo: CUARTO
CONTEXTO			
Situacional	Lingüístico	Mental	
<p>La escuela rural Fray Luis de León se encuentra ubicada en la Vereda de <u>Nemoconcito</u>, la cual pertenece al municipio de <u>Villapinzón</u>.</p> <p>La vereda de <u>Nemoconcito</u> se encuentra a 14 km del pueblo y sus límites son:</p> <p>Norte: Tibita. Accidente topográfico natural</p> <p>Sur: <u>Guagüita</u> y <u>Lenguazaque</u>. Límite natural</p> <p>Este: San Pablo, Salitre y Sonsa. Límite natural</p> <p>Oeste: <u>Lenguazaque</u>; quebrada Tibita</p> <p>La vereda tiene una gran producción agrícola, siendo está una de las formas económicas de los habitantes de la región, junto a la ganadería y la minería.</p> <p>En la parte alta se encuentra bosque nativo primario y secundario de alguna importancia para el equilibrio hidrológico de la zona occidental del municipio; estimándose alrededor de 300 ha casi un 15% del área total de la vereda.</p>	<p>LINGUAJE DEL CONTENIDO:</p> <p>-LA SOCIEDAD COLONIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> . La clase dominante (Españoles y criollos) . El pueblo (Mestizos, Mulatos y Zambos) . Los Indígenas . Los Esclavos <p>LINGUAJE PROPIO DEL CAMPO DEL PENSAMIENTO EN CIENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> -Observación -Exploración de saberes 	<p>.La tendencia de observación de los estudiantes de grado cuarto se encuentran en el nivel 1 y 2</p> <p>Describir objetos y seres a través de un conjunto de observaciones utilizando varios sentidos e identificar en un conjunto de objetos y seres a cada uno de ellos dada su descripción.</p> <p>.En los niños de este grado predominan las preguntas de causas explicativas. Ya que suelen preguntar a lo que no entienden, son muy curiosos.</p> <p>TIPOLOGÍA: Preguntas que indagan por causas explicativas</p> <p>DEFINICION: preguntas que cuestionan acerca del porqué de un hecho o fenómeno.</p> <p>PREGUNTAS HECHAS POR LOS ESTUDIANTES: ¿Por qué? ¿Cuál es la causa? ¿Cómo es que?</p> <p>Estilos de Aprendizaje: Los niños de grado cuarto tienen tendencia hacia lo visual, lo</p>	

HILO CONDUCTOR DEL AÑO: Promover el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural, para desarrollar una conciencia crítica formando líderes comunitarios, con escalas de valores que respondan a las necesidades del momento de manera asertiva y reflexiva.	
TOPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)	METAS DE COMPRENSION
¡A qué grupo social pertenezco! ESTANDARES: Reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales.	Dimensión Meta: El estudiante comprenderá la diversidad social y se ubicará en ella, teniendo en cuenta algunos momentos históricos.
	Contenido - (Conceptual) 1. El estudiante comprenderá que con el paso del tiempo han existido diferentes clases sociales, encontrará las diferencias y realizará comparaciones. -Explicará sucesos que lo lleven a reflexionar acerca de situaciones observadas o vividas. ¿Reconocer la diversidad en la sociedad en diferentes momentos históricos?
	Método - (Procedimental) 2. Los estudiantes comprenderán el significado de la discriminación racial y podrá argumentar las diferentes situaciones que actualmente se viven en los diferentes espacios que se comparten. ¿En qué consistió la discriminación racial y el papel de cada sujeto dentro de la sociedad colonia y la actual?
	Praxis o Propósitos - (Actitudinal) 3. Los estudiantes comprenderán la importancia de la sociedad actual, de la libre expresión y de la democracia. -Establecerá relaciones entre la época de la colonia, la época actual y lo que se vive en la vereda. ¿La discriminación ha existido solo en la época de la colonia o en nuestro diario vivir también se puede observar?
	Comunicación Los estudiantes expresarán lo que piensan de los grupos sociales en la época de la colonia y pondrán en debate para establecer las diferentes opiniones con el momento actual.

BIA)

DESEMPEÑOS DE COMPRENSION		VALORACION CONTINUA	
MC ⁴	EXPLORACION (INICIO)	CRITERIOS	RETROALIMENTACION
	Los estudiantes Observaran unas imágenes que se les proyectaran en el televisor o el computador, luego de lo observado (Españoles, criollos, mestizos Indígenas, esclavos), escribirán en su hoja de registro veo, pienso me pregunto; lo que observaron (veo)	-Manejo de la hoja de registro	La docente de manera informal explicará a los estudiantes el trabajo para esta clase y repartirá la hoja de registro a cada estudiante
	Los estudiantes escucharán una historia que tiene mucha relación con las imágenes proyectadas se realizará un análisis reflexivo y de comprensión en el cuál cada uno podrá realizar preguntas o escribir lo que piensa en la hoja de registro en la parte (Pienso)	-Participación y aportes	La docente de manera formal realizará la lectura del cuento escrito por ella misma en donde se busca llegar al análisis de las diferencias entre los personajes del cuento.
	El estudiante expone sus ideas estableciendo un conversatorio con lo que hasta el momento han escrito en la hoja de registro.	Participación en el conversatorio.	La docente de manera foimal hace parte activa del conversatorio en donde hace preguntas y da respuesta haciendo parte activa del proceso con los estudiantes; además involucrará sucesos del entorno para crear amplitud del tema.
MC	INVESTIGACION GUIADA (DESARROLLO)	CRITERIOS	RETROALIMENTACION
	Los estudiantes observarán un video sobre las clases sociales en la época de la colonial y luego construirán en el	Construcción de la pirámide.	La docente de manera formal estará atenta para cualquier inquietud de los estudiantes, al ver el video.

Activi

ENSEÑANZA	APRENDIZAJE	PENSAMIENTO
<p>En esta planeación se ve como el docente tiene claridad con respecto a lo que quiere que el estudiante aprenda y debe aprender. Reconoce la importancia del contexto, para crear situaciones asequibles y motivantes dentro de la enseñanza y el aprendizaje. El docente tiene claridad y fija metas para el estudiante y a la vez para el mismo mostrar los alcances, además se tiene en cuenta una evaluación continua.</p>	<p>En este tipo de planeación el estudiante pasa a ser eje central de su propio proceso; haciéndolo enriquecedor. Se da la oportunidad de crear espacios de autonomía permitiendo así que el aprendizaje se construya y que sea motivador y no impuesto u obligado.</p>	<p>Esta planeación basada en la enseñanza para la comprensión permite que tanto el docente como el estudiante construyan mutuamente y se permita que tanto la enseñanza como el aprendizaje sea mutuo; se nota que hay una constante comunicación por enriquecer y descubrir el saber. Sin embargo aún no cumple totalmente ya que tanto el conocimiento disciplinar como el de contenido, no son fuertes ya que aún falta conocer más el contexto para el que se trabaja y el tiempo real para el aprendizaje.</p>

PLANEACIÓN DESPUÉS

SESION DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSION			
Docente: ANA ROCÍO GAMBA JIMENEZ	Área: Ciencias Sociales Asignatura: Geografía	Grado: SEGUNDO	Periodo: 1
CONTEXTO			
Situacional	Lingüístico	Mental	
<p>La escuela rural Fray Luis de León se encuentra ubicada en la Vereda de <u>Nemoconcito</u>, la cual pertenece al municipio de <u>Villapinzón</u>.</p> <p>La vereda de <u>Nemoconcito</u> se encuentra a 14 km del pueblo y sus límites son:</p> <p>Norte: Tibita. Accidente topográfico natural</p> <p>Sur: <u>Guagüita</u> y <u>Lenguazaque</u>. Límite natural</p> <p>Este: <u>San Pablo</u>, <u>Salitre</u> y <u>Sonsa</u>. Límite natural</p> <p>Oeste: <u>Lenguazaque</u>; quebrada Tibita</p> <p>La vereda tiene una gran producción agrícola, siendo está una de las formas económicas de los habitantes de la región, junto a la ganadería y la minería.</p> <p>En la parte alta se encuentra bosque nativo primario y secundario de alguna importancia para el equilibrio hidrológico de la zona occidental del municipio; estimándose alrededor de 300 ha casi un 15% del área total de la</p>	<p>LENGUAJE DEL CONTENIDO:</p> <p>EL PAISAJE:</p> <p>Paisaje natural y paisaje cultural</p> <p>LENGUAJE PROPIO DEL CAMPO DEL PENSAMIENTO EN CIENCIA</p> <p>-Observación</p>	<p>.La tendencia de observación de los estudiantes de grado segundo se encuentran en el nivel 1</p> <p>Describir objetos y seres a través de un conjunto de observaciones utilizando varios sentidos e identificar en un conjunto de objetos y seres a cada uno de ellos dada su descripción.</p> <p>.En los niños de este grado predominan las preguntas de causas explicativas. Ya que suelen preguntar a lo que no entienden, son muy curiosos.</p> <p>PREGUNTAS HECHAS POR LOS ESTUDIANTES: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué es eso?</p> <p>Estilos de Aprendizaje: Los niños de grado segundo tienen tendencia hacia lo visual, ya que les gusta la lectura de imágenes, la</p>	

SESION DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSION			
Docente: ANA ROCIO GAMBA JIMÉNEZ	Area: Ciencias sociales Asignatura: Geografía	Grado: SEGUNDO	Periodo: 1
HILO CONDUCTOR DEL AÑO: ¿De qué forma las acciones humanas han modificado la construcción de espacios geográficos en la vereda?			
TOPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)	METAS DE COMPRENSION		
¡Descubriendo el paisaje de mi vereda!	Dimensión	Meta:	
	Conceptual	El estudiante desarrollará comprensión identificando las clases de paisaje que se presentan en su vereda.	
ESTANDARES (MEN)	Procedimental	El estudiante desarrollará comprensión a través de un ejercicio de observación para que identifiquen las características del paisaje.	
	Actitudinal	El estudiante desarrollará comprensión acerca del respeto y el cuidado del medio ambiente para el beneficio personal y familiar.	
ESTANDAR: Reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación. RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES: Identifico y describo las características de un paisaje natural y un paisaje cultural.	Comunicación	El estudiante desarrollará comprensión a través de la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto logrando identificar las características del paisaje natural y cultural.	
	Referentes disciplinares	Estándares básicos de competencias DBA: Derechos básicos de Aprendizaje Características del paisaje natural y sus elementos www.abc.com.py/.../caracteristicas-del-paisaje-natural-y-sus-elementos-440558.html Conceptos y diferencias entre paisaje natural y cultural http://geografiadelperuyomundo.blogspot.com.co/2013/02/conceptos-y-diferencias-entre-paisaje.html Paisajes naturales y culturales https://es.slideshare.net/Plataformamedicina/paisajes-naturales-y-culturales	
Competencias científicas:			

PLANEACIÓN POR EPC PARA UN PERIODO COMPLETO

PLANEACION DEL AREA DE HUMANIDADES EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSION

ASIGNATURA: ESPAÑOL
GRADO: 4°
DOCENTE: ANA ROCÍO GAMBA JIMÉNEZ

Hilo Conductor:

¿PUEDO PRODUCIR EN FORMA ORAL Y ESCRITA VARIADOS TEXTOS QUE RESPONDAN A LAS DIVERSAS NECESIDADES COMUNICATIVAS?

Tópico Generador:

UN UNIVERSO LLAMADO LITERATURA

Metas de Comprensión:

<p>1. Los estudiantes comprenderán que:</p> <p>La literatura es una actividad que el hombre practica en diferentes tipos de textos: tanto hablados, como escritos.</p> <p>CONOCIMIENTO</p>	<p>2. Los estudiantes comprenderán que:</p> <p>Los textos literarios se agrupan en géneros según sus características de forma, temas tratados y propósitos comunicativos</p> <p>PROPÓSITO</p>	<p>3. Los estudiantes comprenderán que:</p> <p>A través de los géneros literarios se puede lograr la producción de textos escritos respondiendo a diversas necesidades comunicativas.</p> <p>COMUNICACIÓN</p>	<p>4. Los estudiantes comprenderán que:</p> <p>Para poder comprender el mensaje de los textos literarios es necesario conocer primero su estructura, puesto que, a partir de ella, podemos identificar muchos aspectos de su significado.</p> <p>MÉTODO</p>
---	--	--	--

MC	Desempeños de Comprensión	TD	Valoración Continua
MC 1	<p>.Los estudiantes realizarán una lista de textos que hayan leído.</p> <p>.Los estudiantes describen oralmente por grupos de trabajo acerca de los escritos.</p> <p>.Los estudiantes realizarán un esquema para clasificar los textos escritos teniendo en cuenta su conocimiento.</p> <p>.Los estudiantes compartirán el trabajo realizado con otro compañero y prepararán una exposición de ideas.</p>	E	<p>La docente establecerá los criterios a evaluar y con anterioridad explicará que tendrá en cuenta:</p> <p>-La participación oral</p> <p>-El esquema de clasificación en donde la docente retroalimentará a medida que se vea necesario en cada uno de los grupos.</p> <p>-La exposición de ideas en donde los compañeros harán las observaciones necesarias y la docente hará las respectivas observaciones de acuerdo a la necesidad.</p> <p>RETROALIMENTACIÓN</p> <p>-Al final la docente hará una aclaración con respecto a lo trabajado según lo visto y realizado por los estudiantes, se aclararán las inquietudes y se reforzarán los aspectos a favor.</p>
MC 2	<p>.La docente junto con los estudiantes realizará diferentes lecturas en forma dirigida, para ir contestando preguntas y haciendo comparaciones.</p> <p>.Los estudiantes se organizarán por grupos de trabajo y escogerán la lectura del texto que más les haya llamado la atención, comentarán acerca de su estructura.</p> <p>.Los estudiantes elaborarán por medio de un friso el resumen explicativo del texto escogido.</p>	IG	<p>La docente antes de dar inicio a la actividad dará a conocer los criterios que se tendrán en cuenta para desarrollar cada una de las actividades:</p> <p>-Orden en cada una de las actividades</p> <p>-Respeto por la opinión propia y del compañero</p> <p>-Lectura oral y participación en el desarrollo de las respuestas a las preguntas planteadas.</p> <p>RETROALIMENTACIÓN:</p> <p>-La docente pasará observando el trabajo grupal y hará sugerencias en cada uno de los grupos.</p>

			<p>-Al final de la actividad entre todos se realizarán los comentarios, experiencias, expectativas e inquietudes para resolver.</p>
MC 3	<p>.Los estudiantes realizan un cuadro comparativo acerca de los diferentes textos literarios vistos a lo largo de la unidad (cuento, poema y guion de teatro).</p> <p>.Los estudiantes al recibir el cuadro comparativo corregido y según la retroalimentación escogida, en el libro artesanal escribirá un texto de autoría propia, para luego compartir a los compañeros el escrito.</p> <p>.Los compañeros deberán escuchar, luego leer el escrito de algún otro compañero para luego hacer comentarios al respecto y poder decir que tipo de texto fue escrito por el compañero justificando la respuesta.</p>	IG	<p>La docente dará a conocer a los estudiantes cada uno de los aspectos a evaluar y el propósito de cada actividad:</p> <p>-El registro del cuadro, los aportes individuales diferentes a los establecidos al inicio de la unidad. Este cuadro será evaluado por otro compañero y finalmente por la docente.</p> <p>-La docente entregará el cuadro comparativo con las respectivas correcciones, las cuales serán retroalimentadas para que el estudiante corrija y esté preparado para el trabajo final.</p> <p>RETROALIMENTACIÓN:</p> <p>-La docente pasará observando y escuchando cada uno de los comentarios, lectura de textos y aportes, para luego dar a conocer su opinión y hacer las respectivas correcciones, según sea necesario.</p>
MC 4	<p>.Los estudiantes en grupos realizarán una divertida actividad en la que tendrán que convertir un texto literario en otro y buscar la forma de interpretarlo a los demás. Se sugiere una dramatización.</p> <p>.Los estudiantes de acuerdo a lo realizado responderán a las preguntas Antes pensaba, Ahora pienso sobre los géneros literarios.</p> <p>.Los estudiantes de manera individual responderán a la bitácora de apreciación entregada por la docente.</p>	PF	<p>La docente establecerá las estrategias y condiciones a evaluar con el fin de tener claro cada uno de estos aspectos:</p> <p>-La dramatización en donde cada grupo debe demostrar si los conceptos, diferencias, semejanzas y características propias de los géneros narrativos han quedado claros.</p> <p>-La docente invitará a dialogar acerca de las respuestas encontradas en el cuadro comparativo y sacar conclusiones.</p> <p>RETROALIMENTACIÓN:</p>

Sesión N°:		Fecha de Sesión:
DESEMPEÑOS DE COMPRENSION		VALORACION CONTINUA
MC	INICIO	
	Se realizará una salida con los estudiantes alrededor de la escuela, donde observarán todo aquello que está en su entorno, se hará un registro de todo lo observado en el cuaderno.	La docente establecerá los criterios a evaluar y con anterioridad explicará que tendrá en cuenta: -El comportamiento y disciplina durante la salida -El registro de lo observado RETROALIMENTACION -Al final la docente hará una aclaración con respecto a lo trabajado según lo visto y realizado por los estudiantes durante la salida, se aclararan las inquietudes y se reforzarán los aspectos a favor.
MC	DESARROLLO	
	Al llegar de la salida, la docente explica la rutina que se utilizará para una mayor comprensión sobre el tema del paisaje esta es “veo, pienso y me pregunto”, en la que se tomará en cuenta el registro realizado en la primera parte, luego que piensan de lo observado y finalmente que preguntas nacen de lo realizado durante la actividad.	La docente establecerá los criterios a evaluar y con anterioridad explicará que tendrá en cuenta: -La participación en clase -El desarrollo de la rutina y los comentarios de ésta RETROALIMENTACION Al final la docente hará un comentario de lo observado y motivará a dar respuesta a algunas de las preguntas que surgieron en la rutina.
MC	CIERRE	
	Por pequeños grupos los estudiantes compartirán sus escritos y realizarán los comentarios de la actividad, luego se solicitará a los estudiantes que escriban el concepto de paisaje y que hagan un dibujo donde muestren las características del paisaje donde vive para ser expuesto en la siguiente	La docente establecerá los criterios a evaluar y con anterioridad explicará que tendrá en cuenta: -La participación en clase -Los aportes de cada estudiante en grupo e individualmente. RETROALIMENTACION

Activi

ENSEÑANZA	APRENDIZAJE	PENSAMIENTO
En esta planeación se ve como el docente tiene claridad con respecto a lo que quiere que el estudiante aprenda y debe aprender. Reconoce la importancia del contexto, para crear situaciones asequibles y motivantes dentro de la enseñanza y el aprendizaje. El docente tiene claridad y fija metas para el estudiante y a la vez para el mismo mostrar los alcances, además se tiene en cuenta una evaluación continua y a la vez aplica una retroalimentación que permite brindar espacios de reflexión al estudiante.	Durante el proceso y la aplicación de la planeación se brinda la oportunidad de que el estudiante participe de forma activa dentro de su proceso de saber y pre saber adquiriendo actividades motivantes. En todo momento el estudiante es retroalimentado de acuerdo a la necesidad o fortaleza adquirida. Se tiene metas y desempeños siguiendo un hilo conductor que dé cuenta de la secuencia frente a lo que el estudiante aprende.	El docente tiene claridad con respecto a una planeación bien estructurada, además es capaz de hacer una planeación para una sesión de clase, varias sesiones, un periodo académico e incluso para un año completo; siguiendo de forma correcta cada uno de los parámetros requeridos por el ministerio de educación y sobretodo brindando oportunamente clases motivantes y creando aprendizajes significativos.

6.9. Anexo 9. Matrices sobre las concepciones de evaluación en los docentes investigadores.

Matriz 2. Concepciones del grupo investigador sobre la evaluación antes de empezar el proceso de investigación.

Docentes	DOCENTE 1 Yohana Ruiz PRIMARIA	DOCENTE 2 Orlando Ruiz PRIMARIA	DOCENTE 3 Rocío Gamba PRIMARIA	DOCENTE 4 César Castillo BACHILLERATO	DOCENTE 5 Julio González BACHILLERATO
Categoría	La evaluación es un proceso que da cuenta de diferentes aspectos que definen al estudiante. Dicho proceso permite también determinar las dificultades que tienen los estudiantes en cuanto a los diferentes temas, y proponer entonces estrategias que los ayuden a mejorar su rendimiento académico. De la misma manera la evaluación permite definir la promoción de los estudiantes al siguiente grado.	La evaluación es el medio que el docente utiliza para reflexionar sobre las fortalezas y dificultades de su práctica de enseñanza.	La evaluación debe dar cuenta de lo que se realiza durante el aula de clase, sirve como un instrumento que permite ver lo que ha aprendido el estudiante con respecto al tema visto, es la balanza con respecto a lo enseñado y de su resultado depende la complejidad de lo que se enseña.	La evaluación se concibe como una manera de identificar los estudiantes con habilidades de los que tienen dificultades. Sin embargo, desde la enseñanza no se establecen estrategias para ayudar a los estudiantes con dificultades a superar su bajo rendimiento. Por tanto, la evaluación no cuestiona la enseñanza. También, la evaluación es tomada en cuenta como un medio de control disciplinario para garantizar el orden en el aula de clases.	La evaluación es una serie de actividades que el docente realiza con el fin de obtener alguna información acerca del rendimiento académico de los estudiantes y procurar asignarle recuperación en caso de no superar con una calificación de 3.5 que corresponde a un desempeño básico.
ENSEÑANZA	La evaluación es un proceso que permite darse cuenta de si el estudiante aprendió o no en cuanto a lo que el docente se propone que éste aprenda. Por lo tanto este proceso cubre diferentes aspectos que caracterizan al estudiante dentro y fuera del aula, con base en diferentes criterios que permiten emitir juicios de valor en cuanto a su desempeño.	La evaluación es el proceso a través del cual se mide y se valida el aprendizaje de los estudiantes frente a las temáticas de estudio que el docente aborda en el aula de clase.	La evaluación mide el aprendizaje adquirido o el nivel en el que el estudiante se encuentra después de haber adquirido el concepto o la temática trabajada. Hace que el estudiante cumpla con el fin que se busca para lograr su aprendizaje.	La evaluación ha permitido medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes, es decir, cuánto han aprendido. Algunas veces al se aplican las evaluaciones siguiendo el esquema de las pruebas saber; el grado de acierto en estas pruebas permite saber qué han aprendido. Entonces, la evaluación se concibe como la forma de conocer el nivel alcanzado por los estudiantes en su instrucción.	La evaluación permite evidenciar cuanto han aprendido los estudiantes o cuanto saben de un tema ya que las respuestas obtenidas después de la evaluación se confrontan con lo que el docente maneja y de ahí sale la nota que representa un porcentaje del 50% del desempeño actitudinal.
APRENDIZAJE	La evaluación es asumida para dar cuenta de lo que se enseña; en gran medida el	La evaluación es el seguimiento que el docente realiza de las actividades	La evaluación cumple la función de medir lo que el estudiante ha aprendido y es el	La evaluación no se concibe para evidenciar el pensamiento de los estudiantes, se tiene	El estudiante se da cuenta de su aprendizaje cuando su nota es mayor a un 3,5 que corresponde a
PENSAMIENTO					

	estudiante da cuenta de ello en forma memorística y descontextualizada. El docente está lejos de asumir la evaluación como oportunidad para promover el desarrollo de procesos de pensamiento, y de la misma forma, el estudiante está lejos de desarrollar dichos procesos de pensamiento.	académicas del estudiante para estimular el desarrollo del pensamiento.	fin del proceso, que a su vez permite continuar con un tema y luego otro y así sucesivamente. Esta permite dar cuenta de que tanto ha aprendido el estudiante con respecto a lo enseñado por el docente.	en cuenta para cumplir con un requisito administrativo del proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación se concibe como un ejercicio en el que el estudiante debe demostrar qué sabe por medio de una prueba, más no qué y cómo piensa sobre lo que aprende.	un desempeño básico. Ahí, el estudiante es consciente si puede pasar la materia o le corresponde nivelar, siempre y cuando alcance un promedio básico al que se obtiene de las tareas, actitud, evaluación, trabajos realizados.
--	---	---	--	---	--

Fuente: elaboración propia, (2016).

Matriz 3. Contraste sobre las concepciones de evaluación por parte del grupo investigador.

Categorías / Docentes	CONCEPCIÓN DE LOS MAESTROS INVESTIGADORES
ENSEÑANZA	La evaluación es un proceso mediante el cual un docente interviene para determinar las dificultades que prestaban los estudiantes e identifica a los que poseen habilidades y a los que no y así obtener alguna información que dé cuenta de lo que se hace en el aula de clases y ayudar al mejoramiento del rendimiento académico o asignar algún tipo de trabajo de refuerzo o recuperación.
APRENDIZAJE	La evaluación da cuenta del aprendizaje del estudiante después de haber visto un concepto o tema y su grado de cumplimiento para convertirse en satisfactorio con respecto a lo que el docente pretendía enseñar, ya sea usando la estructura de las pruebas saber y su acierto o confrontando las respuestas del estudiante con lo que el docente aspira que responda; de lo contrario perderá el área o asignatura.
PENSAMIENTO	La evaluación se asume como una oportunidad para dar cuenta de lo que el docente enseña y en una medida de lo que el estudiante aprende o sabe mediante la aplicación de una prueba que se realiza al finalizar una temática, y cuyo fin es cumplir con un requisito administrativo del proceso evaluativo denominado “sacar notas” que corresponde a una medida del desempeño mediante una calificación de 3.5 o más; de lo contrario debe ser consciente que le corresponde realizar trabajos de nivelación o refuerzo.

Fuente: elaboración propia, (2016).

Matriz 4. Análisis general de los diarios de campo escritos por el grupo investigador. Investigador 1: Yohana Ruiz.

Registros / Categorías	Registro 1	Registro 2	Registro 3	Registro 4	Registro 5	Registro 6	Registro 7	Registro 8
--------------------------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Enseñanza	No se evidencia un proceso de orientación y motivación al estudiante acerca de la lectura previa. Se muestra un maestro controlador que ordena las actividades que se van a realizar; los estudiantes simplemente obedecen a las instrucciones del docente.	Desde la enseñanza no se ha prestado especial atención en el manejo de términos y su adecuada concepción. No se aprecia desde la enseñanza la pertinencia de la actividad dirigida hacia el aprendizaje.	No existe un mecanismo de retroalimentación de lo enseñado. La posición del maestro es controladora y vigilante. El papel como maestro evidencia que el pasearse por el aula mientras los estudiantes responden la prueba, incomoda, molesta, distrae, presiona o inclusive intimida al estudiante. El rol de "policía" cuidando la evaluación es incómodo para uno mismo. La autoridad no se mantiene ni se forja de esa manera.	Desde la enseñanza no hay motivación a la concertación de las actividades sino la imposición de tales. Los estudiantes se extrañan ante este tipo de evaluaciones. Ellos se han acostumbrado a que la evaluación consista únicamente en preguntas orales o escritas. No tenían previsto que esta actividad era evaluativa. Sin embargo estaban motivados al realizarla. Hay unas instrucciones dadas desde el comienzo, lo que no facilita una enseñanza en sentido horizontal.	No se definen criterios de evaluación y éstos surgen desde los interrogantes de los estudiantes. De igual manera, se solicita en una exposición general la explicación de lo entendido. Esta actividad se presenta como la primera vez que intentan construir un mapa mental. Por lo tanto se van haciendo los ajustes pertinentes de acuerdo a los avances realizados por los chicos.	Se sigue una metodología de observación participante. Se tiene una concepción orientadora de los procesos en los que los chicos puedan mostrar sus apreciaciones con honestidad y tranquilidad. Sería mucho más interesante, que luego de una actividad, los estudiantes se preguntaran y reflexionaran sobre cuánto aprendieron y no pensando en una nota.	La actividad no tiene por objeto algún mecanismo de evaluación, sin embargo, los estudiantes lo perciben de esta manera. No se implementan acciones para retroalimentar lo observado.	Se sostiene una actitud orientadora y facilitadora por parte del docente, promoviendo el trabajo colaborativo. Sin embargo, el docente debe en diversas ocasiones llamar al orden disciplinario evitando que los estudiantes se dispersen de su actividad.
Aprendizaje	Los estudiantes tienen la concepción de la evaluación como una forma de represión. Sienten intimidación respecto a la misma. Y en realidad si se utiliza en muchas ocasiones como medio de poder.	El aprendizaje muestra un avance lento, respecto al tema que se sigue a partir del plan de estudios del área, debido a que existe confusión en las concepciones de algunos términos.	Los estudiantes que poseen más habilidades de comprensión y un mejor desempeño en la asignatura, se motivan por la evaluación debido a que tienen la certeza de aprobarla. Los estudiantes que poseen dificultades ven la prueba como un problema más y una posibilidad menos de aprobación de la asignatura.	Los estudiantes siguen con la rutina de realizar las cosas solo si obtiene una nota calificatoria. Los estudiantes se veían muy motivados por salir del aula. Con un grupo numeroso y de cortas edades, el trabajo fuera del aula se hace interesante.	Desde el aprendizaje, la actividad se planteó para que los estudiantes puedan evidenciar las relaciones que encuentran acerca del tema a partir de una lectura en la sesión anterior.	Los estudiantes no estaban preparados para realizar la autoevaluación siguiendo una rúbrica, y de acuerdo a los aspectos tenidos en cuenta se establece la autoevaluación. Creían que la autoevaluación simplemente significaba darse una nota y ya. Se considera que faltó cierto grado de sinceridad al momento de desarrollar la autoevaluación.	A los estudiantes se les dificulta argumentar y expresar. Sin embargo, los chicos fueron muy perceptibles al documental, aparentemente comprenden lo que observan aunque se les dificulta utilizar un lenguaje adecuado para hacerse entender por escrito.	Existen estudiantes que no muestran interés por su formación académica, demuestran que su permanencia en la institución va enfocada a otros intereses, como el juego, evitar el trabajo en el campo, entre otros.

Pensamiento	Hay una intención de indagar acerca de los pre-saberes pero no se estimula el pensamiento desde la enseñanza para conseguir una relación entre lo que sabe el estudiante y el conocimiento nuevo.	En los estudiantes surgen muchas ideas, válidas todas, pero de manera desordenada. Desde la enseñanza no se ha prestado atención a estimular el pensamiento para replicarlo a los estudiantes.	Desde la enseñanza y para el aprendizaje no se promueve acciones de pensamiento en la evaluación, sino una repetición de los procesos sin comprensión.	A algunos estudiantes les es complicado establecer relaciones entre palabras y/o frases, aunque hayan sido ellos mismos quienes las escribieron. Pensar en su argumentación resulta tedioso para ellos.	Desde la enseñanza no se plantean acciones que puedan lograr una conexión de la lectura con el tema debido a que existe una terminología muy técnica e incomprensible.	Al ser la primera vez que se utiliza una rúbrica, no se explicó con más detalle para que su comprensión fuese aún mejor. Plantea como una forma cualitativa de valorar. El aspecto cuantitativo queda en segundo plano.	No se había dispuesto ningún mecanismo para lograr evidenciar el pensamiento en los estudiantes y mucho menos en el docente. Lo único que se evidencia es intentar reconstruir las escenas más impactantes del video, pero sin ninguna organización.	Para los estudiantes resulta muy difícil establecer conexiones, al intentarlo siempre buscan la aprobación del maestro, se desmotivan cuando se les hace una retroalimentación porque consideran como mal elaborada la actividad.
--------------------	---	--	--	---	--	---	--	---

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 4. Análisis general de los diarios de campo escritos por el grupo investigador. Investigador 2: Orlando Ruiz.

Registros Categorías	Registro 1	Registro 2	Registro 3	Registro 4	Registro 5	Registro 6	Registro 7	Registro 8
Enseñanza	Para el docente no es importante evaluar su proceso de enseñanza.	Para el docente no es importante evaluar su proceso de enseñanza.	El docente sólo evalúa el aprendizaje más no la enseñanza.	El docente sólo evalúa el aprendizaje más no la enseñanza.	El docente es consciente de que sus estrategias de enseñanza no son muy buenas pero se interesa poco por cambiarlas.	El docente es consciente de que sus estrategias de enseñanza no son muy buenas pero se interesa poco por cambiarlas.	El docente no se interesa por reflexionar y transformar sus prácticas de enseñanza.	El docente no se interesa por reflexionar y transformar sus prácticas de enseñanza.
Aprendizaje	El docente propone ejercicios de evaluación en su plan de clase más no los desarrolla.	El docente propone ejercicios de evaluación en su plan de clase más no los desarrolla.	La evaluación que se realiza de los procesos académicos es de tipo sumativa.	La evaluación que se realiza de los procesos académicos es de tipo sumativa.	El docente califica más no retroalimenta el trabajo académico de sus estudiantes.	El docente califica más no retroalimenta el trabajo académico de sus estudiantes.	El docente presta mayor atención a la forma y no al contenido de evaluación.	El docente presta mayor atención a la forma y no al contenido de evaluación.
Pensamiento	No existe un proceso de retroalimentación que le permita al estudiante desarrollar habilidades académicas.	No existe un proceso de retroalimentación que le permita al estudiante desarrollar habilidades académicas.	Para el docente es poco importante el desarrollo del pensamiento en el aula de clase.	Para el docente es poco importante el desarrollo del pensamiento en el aula de clase.	El docente y el estudiante tienen la idea de que evaluar es asignar una nota numérica a un proceso.	El docente y el estudiante tienen la idea de que evaluar es asignar una nota numérica a un proceso.	El estudiante evalúa su proceso académico de acuerdo con la Escala Nacional de Evaluación.	El estudiante evalúa su proceso académico de acuerdo con la Escala Nacional de Evaluación.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 4. Análisis general de los diarios de campo escritos por el grupo investigador. Investigador 3: Rocío Gamba.

Registros Categorías	Registro 1	Registro 2	Registro 3	Registro 4	Registro 5	Registro 6	Registro 7	Registro 8
---------------------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Enseñanza	Se realizan diferentes actividades, sin embargo un poco descontextualizadas partiendo de que se realizan por cumplir cada una de las actividades, sin tener así una intención clara.	La mayor parte del tiempo la docente es quien habla, maneja totalmente el discurso y el estudiante se convierte en total receptor.	Consideraba que el desempeño docente realizado en el aula de clase era bueno, porque creía que hacer que los estudiantes cumplieran con una serie de actividades con el propósito de ver unos temas establecidos en el plan de estudios hacía de la enseñanza una oportunidad para lograr cumplir propósitos y llegar a metas propuestas; sin embargo la planeación se convertía en un requisito y no en una oportunidad.	He recaído en la concepción de la transmisión del conocimiento y mis estudiantes en receptores de esto sin fortalecer la habilidad interpretativa y argumentativa que convierta el saber previo en aquel producto para la interpretación de hechos, análisis de procesos y en sí la construcción misma del significado.	Según Shulman (1986, 1987) afirma que la docencia se inicia cuando el profesor reflexiona sobre qué se debe aprender y cómo será aprehendido por sus estudiantes, y en esos procesos reflexivos las creencias, teorías implícitas y otras formas de pensamiento interactúan con las variables del contexto para configurar las acciones que se concretan en el aula. Pero denoto que mi trabajo es monótono y poco reflexivo, la forma de preguntar no es la apropiada, evito que los estudiantes piensen pues yo misma doy las respuestas a lo interrogado.	Dentro de Las debilidades que observo se encuentran la falta de profundización en el conocimiento didáctico del contenido para así lograr flexibilidad en el currículo y a la vez seleccionar el método de enseñanza apropiado a la necesidad del estudiante.	El docente se convierte en analista- tutor y permite que el estudiante participe, argumente y proponga para apoyar su propia investigación de aula.	Algo importante y necesario es el diario de campo que permite observar lo que se realiza en el aula de manera concienzuda, permitiendo mejorar y a la vez crear un panorama de lo propuesto versus lo cumplido y a la vez definir que más se necesita para alcanzar cada propósito y desempeño propuesto durante las clases. Siempre es necesario el registro del estudiante el cual permite la autonomía para demostrar lo aprendido y poder crear el valor crítico-reflexivo ante los demás.
------------------	--	--	---	---	--	---	---	--

Aprendizaje	El estudiante realiza una serie de actividades, siempre está al pendiente de lo que se le dice, asigna. El estudiante no toma la iniciativa frente a su trabajo estudiantil.	El estudiante es un receptor pasivo. No es tenido en cuenta. No se sabe acerca de sus necesidades de acuerdo al contexto.	Las actividades propuestas son por el docente y para el docente sin pensar en la necesidad e interés del estudiante frente a su aprendizaje.	No se refleja un verdadero canal de comunicación entre la docente y el estudiante.	Se tiene en cuenta al estudiante pero no como eje central del proceso.	La clase se convierte en una serie de actividades, sin embargo falta apropiación de un contenido apropiado y estrategias que motiven la clase de manera constante.	El estudiante propone lo que quiere aprender y busca la manera de investigar, está motivado, es curioso y apoya el trabajo del otro. Es autónomo ya que aprende a tomar decisiones.	Considero que he encontrado el manejo de la transposición didáctica en dónde hago de la clase un medio facilitador y enriquecedor del aprendizaje, intento transportar mis clases al contexto de los estudiantes con el propósito de hacer clases que motiven e interesen a lograr un aprendizaje crítico y constructivo por medio del saber previo, ahora brindo autonomía para la realización de actividades, descubro los intereses de los estudiantes por medio de la observación y la pregunta.
Pensamiento	Se consideraba que lo que se ofrecía en el desarrollo de la propuesta pedagógica en el aula cumplía con lo necesario para un aprendizaje integral.	El docente es quien propone y dispone de la clase totalmente. El estudiante no desempeña un rol apropiado solo recibe información	El estudiante está acostumbrado a que el docente le indique en todo momento que hacer en un paso a paso, sin determinar si es grato o no para él.	En el afán de terminar con los temas propuestos, el docente no determina la posibilidad de brindar alternativas para que el estudiante proponga lo que busca aprender.	La docente intenta descubrir por medio del contexto otras posibles estrategias para mantener el interés y la motivación en clase.	El docente busca la interacción docente-estudiante, haciendo de las clases algo motivante y enriquecedor.	El docente acompaña el proceso, guía hacia el proceso de observación, indagación y proposición frente a situaciones del contexto.	Llegar a ser docente experto con la seguridad de estar brindando en el aula de clase, múltiples estrategias que lleven al logro de las habilidades interpretativas y argumentativas, en donde enseñe a pensar, argumentar y justificar el saber adquirido que le sirva al estudiante para desenvolverse en la vida de forma crítica y constructiva.

Fuente: elaboración propia, (2017).

*Matriz 4. Análisis general de los diarios de campo escritos por el grupo investigador.
Investigador 4: César Castillo.*

Registros Categorías	Registro 1	Registro 2	Registro 3	Registro 4	Registro 5	Registro 6	Registro 7	Registro 8
Enseñanza	Se intenta una evaluación diagnóstica para abordar un nuevo tema. Sin embargo, la evaluación se remite exclusivamente a una prueba de comprensión de una lectura previa, más no a la indagación de saberes previos.	Se propone una evaluación parcial con carácter diagnóstica y que pueda generar en los estudiantes las conexiones entre en saber previo y el nuevo. La estrategia de enseñanza utilizada es la valoración del mapa conceptual. Sin embargo, no se ha detenido en la enseñanza de acerca de la elaboración de mapas conceptuales, lo que evidencia dificultad en el logro de la meta esperada para tal fin.	Se utiliza la evaluación cuyo mecanismo es la prueba escrita, en donde se pretende medir los conocimientos adquiridos en las clases anteriores y ejercitadas en el taller previo. Se sigue una metodología tradicional en la que se explica el tema, se propone el taller de aplicación (ejercicios) y se realiza la prueba para calificar lo aprendido, esperando que si un gran número de estudiantes aprueba la evaluación supone una buena enseñanza y de lo contrario supone un mal aprendizaje.	La enseñanza se dirige facilitando el trabajo colaborativo, al momento en que los estudiantes reunidos en grupo aportan ideas para elaborar su esquema. Sin embargo, el docente mantiene un comportamiento controlador y vigilante ante los chicos que no siguen las instrucciones.	El proceso de enseñanza se va encaminado hacia facilitar en el estudiante las síntesis y conexiones hacia un nuevo saber con la orientación del maestro. Aunque, debido a que el trabajo se ha planteado de manera individual, se hace preciso asumir una actitud vigilante para que los chicos no se copien ideas entre sí. No se presenta con claridad el objetivo de la clase, o lo que se espera de ellos.	La evaluación se concibe en este registro como una mirada retrospectiva de un proceso adelantado con anterioridad. Se presenta como mecanismo una rúbrica de evaluación, que por primera vez se utiliza para evaluar y mejorar las actividades desarrolladas. Allí se pretende desde la enseñanza mirar la evaluación con una perspectiva más cualitativa que cuantitativa.	En la enseñanza se utiliza el cuestionario como herramienta para indagar lo observado en el video proyectado luego de dos sesiones. Luego que los estudiantes han respondido las preguntas, se hace una puesta en común y se resuelven las inquietudes. Claro está que, no se orienta al estudiante para que llegue a la respuesta más acertada, sino que se les suministra dicha respuesta directamente.	Se establece como estrategia de enseñanza, suministrar a los estudiantes un listado de palabras para que ellos establezcan las respectivas conexiones entre ellas y finalizando con una publicación del esquema.

Aprendizaje	El aprendizaje se ha logrado de manera parcial, en el instante en que algunos estudiantes realizaron la actividad con interés y entusiasmo; sin embargo, se ha generado temor al expresar las ideas propias y/o inquietudes surgidas luego de la lectura previa	Por tal motivo, la actividad objeto de evaluación (mapas conceptuales), generaron mayor dificultad en el aprendizaje. Cabe anotar que algunos estudiantes realizaron un buen ejercicio de relación entre conceptos., aunque no perciben con claridad un aporte a su aprendizaje. Los estudiantes esperan hechos concretos.	En la evaluación escrita los estudiantes deberán dar cuenta de lo aprendido por parte de la explicación del docente y lo ejercitado en el taller. Se pretende una mecanización de los pasos para resolver los ejercicios propuestos en el taller. El estudiante no pregunta acerca de las dudas encontradas.	Para los estudiantes es muy rara que una actividad como ésta sea evaluada. Los avances que realizan en su trabajo los presentan pensando en la aprobación del maestro y no por aprendizaje. Algunos estudiantes presentan la actividad con el mero objeto de cumplir.	A los estudiantes les resulta complicado establecer conexiones. Por lo tanto, comienzan a desmotivarse frente al cumplimiento y terminan copiando de otro compañero las ideas expuestas. Los estudiantes en su afán de cumplimiento al hacer preguntas buscan la aprobación del profesor. Acerca de la temática en concreto, los estudiantes tienden a confundir o emplear de forma errónea los términos considerados dentro del diseño del mapa mental.	La rúbrica de autoevaluación se presenta como una herramienta nueva para los estudiantes, por lo que resulta un poco comprensible su empleo. Allí, los estudiantes e manera sincera se autoevaluarán de acuerdo a cada criterio establecido y a cada nivel de apropiación.	Desde el aprendizaje se comprende la actividad como una evaluación escrita y los estudiantes se sienten contestando una prueba. Las anotaciones que realizan las escriben desde su lenguaje cotidiano.	Los estudiantes comienzan a desarrollar su pensamiento al preguntar, dudar, analizar, relacionar y reelaborar los diferentes conceptos sugeridos para la actividad. Aunque los estudiantes presentan dificultad en utilizar términos propios del lenguaje científico, intentan comprender y expresar las relaciones conceptuales en el esquema elaborado.
Pensamiento	La evaluación diagnóstica busca la indagación de saberes previos, pero no se establece una organización concreta para lograrlo efectivamente.	La actividad de la elaboración de mapas conceptuales requiere de un proceso de pensamiento que se va estructurando poco a poco con el tiempo. Sin embargo, esta actividad presenta algunas dificultades en los estudiantes para pensar, debido a que sus concepciones aún no son claras, y no se han hecho otras acciones que previamente estimulen el pensamiento para estructurarlo adecuadamente.	No se propicia ninguna situación que genere el pensamiento en los estudiantes. La prueba que pretende medir los conocimientos adquiridos, no se conecta con un adecuado proceso de pensamiento, puesto que se solicita es la resolución de un ejercicio meramente desde lo mecánico y memorístico.	Se intenta desde la enseñanza que el trabajo colaborativo permita una construcción del saber más eficaz en cada uno de los integrantes. La lluvia de ideas propuesta tiene como fin estimular el pensamiento en los chicos. No obstante, los chicos desvían su atención en comentarios, juegos y otros aspectos que para el instante no aportan a la actividad establecida.	Cuando un estudiante presenta los adelantos en la construcción se presume que lo hace con algún sentido de aprobación, es decir, elabora su trabajo pensando en ser aprobado por el maestro, más no por lograr un aprendizaje.	La rúbrica de evaluación induce a los estudiantes a pensar y valorar desde otro punto de vista los aspectos o criterios establecidos en el instrumento. Ayuda a que lo estudiantes piensen y desarrollen juicios de valor con una fundamentación crítica.	Se ha realizado siguiendo una observación participación, puesto que durante la sesión de clase se hicieron algunas intervenciones de carácter disciplinario. Mientras los estudiantes atendían al video, se procedía a observar sus rostros, sus comportamientos, entre otros.	El hecho que los estudiantes deban realizar conexiones entre las diferentes palabras planteadas para el ejercicio, promueve un nivel de pensamiento que permita finalmente construir el concepto y entender el proceso.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 4. Análisis general de los diarios de campo escritos por el grupo investigador. Investigador 5: Julio González.

Registros Categorías	Registro 1	Registro 2	Registro 3	Registro 4	Registro 5	Registro 6
Enseñanza	<p>No traer los libros y demás elementos para realizar las actividades diarias de clase, no estar comprometidos con su formación académica y no tener claras las normas de convivencia de la institución. Son estrategias que desmejoran el aprendizaje.</p> <p>La Actitud frente a la docente que se encontraba desarrollando la clase en ese momento coadyuva en la buena comprensión. El concepto de autoridad en el aula de clase, hace que la clase se desarrolle o que los estudiantes no lo permitan.</p> <p>Hay preguntas de la docente y escasas respuestas de los estudiantes y que se cree son de conocimiento de los estudiantes. Muchos inconvenientes como los que presenta el álgebra. Están los conocimientos que se van a evaluar. Se debe tener una Comunicación asertiva, clara y coherente. “Quiero saber con cuantos cuento para tener el listado de estudiantes presentes”</p> <p>La Docente le llaman la atención a un estudiante y le pregunta ¿Quieres estar en clase o...? y la estudiante entra haciendo un gesto de humildad.</p> <p>La cantidad de lectura diaria que ustedes realizan? Responden en coro, media hora diaria correspondiente al proyecto LERO LERO.</p>	<p>El tiempo empleado en organizar las filas y estar en orden y disposición para realizar la actividad es aproximadamente 20 minutos.</p> <p>Se denota improvisación al momento de realizar la actividad, por la actitud de los estudiantes y su inquietud por leer y releer el recorte de papel. Debe haber acompañamiento del director de grado en todas las actividades ya que no se contó con la presencia del docente líder de cada grado.</p> <p>La realización de cada presentación se debe planear con anterioridad ya que se notó improvisación durante la actividad, por la actitud de los estudiantes de encontrarse solo concentrados en los recortes de papel y no en el desarrollo de la actividad a cargo.</p> <p>El instrumento utilizado fue la observación directa y la toma de muestra mediante cámara de video que luego se sube a la red.</p> <p>Después de media hora de lectura correspondiente al desarrollo del proyecto de lecto-escritor LERO LERO .</p> <p>Formar en orden de estatura y hacer silencio. es su reacción en el preámbulo, durante y después de la actividad, donde se hace notar que la gran mayoría de ellos se encuentran inquietos, a pesar de la orden del docente Oliver</p> <p>Tez encargado de la actividad en pedir que cada grado se organice</p>	<p>De situaciones como un párrafo de lectura, completar en un gráfico de cambios de estado, observar el gráfico y completar, finalmente poner a prueba sus conocimientos sobre el tema.</p> <p>El estilo de aprendizajes. Solo un estudiante se encarga de escribir el otro compañero está atento a lo que insinúa el “líder”.</p> <p>Estudiantes buenas tardes hoy vamos a realizar la evaluación, por favor se ubican de a dos como habíamos acordado, guardan todos sus cuadernos, se hacen distanciados y procuran hablar en voz baja, solamente con su compañera o compañero</p>	<p>Los estudiantes trabajan en grupos a los que se les ha asignado unas fotocopias para realizar la actividad. Doy vuelta a todos los grupos y encuentro diversas actividades que realizan los estudiantes, uno está mirando el celular donde está el trabajo. El estilo de aprendizajes.</p>	<p>Se hace una heteroevaluación. Es la evaluación que realiza una persona sobre otra respecto de su trabajo, actuación, rendimiento, etc. A diferencia de la coevaluación, aquí las personas pertenecen a distintos niveles, es decir no cumplen la misma función.</p> <p>, luego les indico a los estudiantes que deben reunir los elementos para realizar la actividad. Como docente solo observo el proceder de cada grupo, encuentro equipos muy comprometidos y otros menos pero en cada uno se estaba realizando la actividad, después algunos grupos trabajan todos para dar las ideas de como diligenciar la guía para entregarla, en otros solo dejan a una estudiante que se encarga de diligenciar como a ella se le ocurra y piense. Ya finalizado todo el trabajo entregan las fotocopias e inicia el proceso de heteroevaluación, donde les indico que: La presentación de la guía es factor importante para el buen trabajo ya que es un valor agregado que le da cada grupo. Esta mal dejar a una sola persona que realice el análisis de los resultados y los escriba como ella piense y cree, deben participar todos de las decisiones que se tomen al interior del grupo.</p>	<p>Los estudiantes trabajan el tema avances biomédicos, mediante una rutina de pensamiento denominan: palabra frase oración. los cuadernos en algunos caso son bien llevados en otros no tienen en cuenta el orden, la presentación, la elaboración de las líneas rectas, en otros rompen la hoja porque le hacen demasiada fuerza, y en ocasiones algunos solo hablan pero no se ven trabajar lo que corresponde a la materia.</p> <p>En esta observación me centro en aspectos de forma no de fondo, que contribuyen para el buen aprendizaje y ambiente de aula. Los grupos que no funcionan y solo se dedican a hablar el docente se debe sentar con ellos e indagar cuales son las causas del escaso trabajo.</p> <p>Determinar si están siguiendo instrucciones y si atienden a ellas. Se organizan de acuerdo con su afinidad de trabajo, en grupos de a tres estudiantes</p>

<p style="text-align: center;">Aprendizaje</p>	<p>Se realiza por medio de la interpretación de gráficas y análisis de situaciones. Así como lo expresado por la docente, Tienen 5 minutos para leer y completar”, “vamos a mirar como esta nuestra parte interpretativa y de comprensión textual, se escuchan murmullos” en un Volcán!, Paula Andrea Morales dice ¡en una bola de Nieve! La Docente usa el tablero y explica en un plano de coordenadas, y a medida que hace preguntas, los estudiantes completan frases. Se escuchan murmullos. “Presión alta temperatura baja” Paula duda un poco en el tablero y la docente le dice “No, mira paula, hay diferencia grande entre el número 5 y el número 6 ya que el cuadrado del doble de a 2a es diferente 2^{2^2}. La cuarta parte del triple del cuadrado de b.</p> <p>Se debe fomentar la curiosidad y preguntar por la metodología empleada para llegar a las respuestas.</p> <p>Un video de la suma, multiplicación, los estudiantes ponen atención. Se detiene el video y la profesora nuevamente expresa “las profesoras de primaria enseñaba $2 + 1$, lo primero que va es la operación principal y a lo ultimo los números y cantidades que se representan. Se denota en este momento que hay un bajo manejo de la parte numérica por parte de la estudiante.</p> <p>Falta crear el hábito de preguntarse, del porqué de las cosas en los estudiantes</p>	<p>El grado objeto de observación se encuentra disperso en su atención, debido al estrés que causa en ellos asumir la responsabilidad de participar activamente en la izada de bandera. Constató que efectivamente la inquietud de ellos, el desorden es porque son los responsables de un punto consistente en realizar la reseña de lo que sucedió el 20 de julio de 1810. Pasan al frente y realizan esta actividad de memoria sin guiarse de los recortes que estaban leyendo con afán en las filas y finaliza con ello el agite y la indisposición. Al notar improvisación se presenta desorden, y falta de concentración de los participantes</p>	<p>Por parte de Carolina Hernández donde muestra una pregunta que consistía en comparar el sistema endocrino con el sistema circulatorio, encontrando que en la clase anterior ya había presentado un primer intento de respuesta a la pregunta que fue objeto de sugerencias y corrección. un total de diez hormonas de las cuales argumentar que analizó cuatro entre ellas los estrógenos, pero no estaba segura si era hormona o no a lo que debía darle una explicación. Nivel de interacción de los estudiantes</p>	<p>¿Cómo se transfiere el calor? Transcurridos 20 minutos de iniciada la actividad un grupo de dos estudiantes Yuli y Tatiana, se le informa guarden ese cuaderno, no debe haber nada sobre la mesa, la estudiante responde con actitud grosera; este cuaderno es de sociales yo no estoy viendo nada; a lo que el docente le responde, no se enoje solo le estoy preguntando</p>	<p>Superposición de ondas pero como están con la luz del celular iluminando, se dan cuenta que esta imagen se puede proyectar en la pared que a su vez sirve de pantalla de proyección de ondas. Con esto nos damos cuenta que los experimentos en ciencias no tienen límite y tampoco son recetas que se pueden seguir al pie de la letra. Sin embargo también es importante que la heteroevaluación pueda realizarse del alumno hacia el profesor ya que no debemos perder de vista que la evaluación es un proceso que compromete a todos los agentes del sistema educativo. El no limitarse a resolver una receta sino gozarse el trabajo y explorar más allá de la misma guía es el objetivo primordial de las prácticas de laboratorio.</p>	<p>Aunque la idea del grupo es un trabajo colaborativo. Se debe solicitar el cuaderno de cada estudiante y observar su presentación, ortografía, redacción y manejo del vocabulario propio de las ciencias naturales. . El docente les ha indicado la estructura de manejo para esta rutina y los estudiantes han manifestado su importancia como instrumento que facilita la comprensión. Si el estudiante sabe definir con precisión la palabra, frase y oración de cada párrafo de la lectura trabajada. Identificar el trabajo colaborativo.</p>
--	--	---	---	---	---	--

Pensamiento	<p>Calidad en las respuestas a las preguntas planteadas. ¿Cuál es la relación entre Temperatura y Presión?, ¿En dónde podemos encontrar un ejemplo de los cristales líquidos? ¿En el océano donde la profundidad es baja y la presión alta, en la superficie donde la presión es baja y la temperatura alta! Pregunta ¿Para que un cristal líquido...?— los estudiantes completan las frases. Interviene la Docente: “Revisemos cuando las temperaturas son altas pasa del estado sólido a líquido y luego a gaseoso”.</p>	<p>Se consideran todas las conductas que inciden en la formación del estudiante. “Cuando uno hace las cosas que le ordenan uno es un esclavo, pero cuando se hacen las cosas por convicción realmente uno es libre”. Los estudiantes se comportan y actúan de acuerdo con el nivel de exigencia que se le plantea y de acuerdo con la preparación que realice previo al desarrollo de la actividad.</p>	<p>Está bien fomentar un clima de orden y escucha en el salón de clase. . Habilidades cognitivas</p>	<p>Al leer y realizar síntesis- fomentan las habilidades cognitivas. que Forman parte de aprender de cada grupo de estudiantes al demostrar interés y presenta un buen argumento de comparación; Es posible afirmar que la actuación del docente está más comprometida que la del alumno. Este último puede tomar o no tomar lo que se le enseña e interiorizarlo o cumplir con las obligaciones impuestas desde el exterior, en tanto que el profesor, por ser un profesional de la enseñanza, acepta libremente su papel y asume la tarea de dar forma a las situaciones educativas, donde el estudio de los procesos realizados por los alumnos conduce, en un segundo paso, al análisis de las situaciones de clase organizadas por las técnicas de enseñanza que emplea el docente.</p>	<p>Consiste en acercar un celular con la luz encendida, consiguen una tapa metálica, la colocan en el centro de la cubeta improvisada y se dan cuenta que la luz del celular hace girar la tapa y después la atrae, esto sucede de igual forma con otra tapa ocasión plástica, no pueden explicar el fenómeno pero se cree que los celulares son imanes que atraen las ondas electromagnéticas y por tal motivo atraen elementos. ¿Por qué la luz del celular atrae objetos? ¿Porque al colocar dos lápices e iluminar con la linterna esta proyecta imágenes de colores? Otras estudiantes pintan los dibujos, realizan una acomodación de la guía que colabora con la buena presentación. Cuando un grupo encuentre algunas variables que se salen del desarrollo de la guía deben avisar al docente quien valorará los aspectos encontrados. Aristóteles: todo conocimiento o aprendizaje nace de la experiencia sensible que obtenemos a través de los sentidos, del contacto con las cosas de allí surgen las ideas.</p>	<p>Algunos estudiantes han realizado, el trabajo de forma comprensiva. El docente pasa por cada grupo y observar el cuaderno de notas de los estudiantes para darse cuenta si en el ejercicio de resumen, están aplicando el razonamiento apropiado y si lo estructuran en palabra frase y oración. . Se presente dificultad en cuanto al tiempo empleado para realizar el seguimiento a los 29 estudiantes, a lo que respondo solo colocándoles un símbolo de calificación como parte motivante del trabajo. Incluso, es importante observar los cuadernos y mirar aspectos de forma y fondo.</p>
--------------------	--	---	--	--	---	--

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 5. Síntesis de las prácticas evaluativas encontradas en los diarios de campo del grupo investigador.

Investigadores Categorías	Investigador 1	Investigador 2	Investigador 3	Investigador 4	Investigador 5
Enseñanza	En los distintos registros de los diarios de campo, hacen falta evidenciar una planeación asertiva que permita lograr un	Para el docente es más importante evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y no sus prácticas educativas, las cuales	Al analizar los diferentes diarios de campo, se denota una dificultad con respecto a la planeación ofrecida por el docente	Se intenta realizar algunas acciones evaluativas, como pruebas de entrada, cuestionarios, control de lectura, listados de	Desde el primer momento de observación y descripción en el diario de campo se debe reflexionar sobre

	<p>aprendizaje significativo en el estudiante. Desde la categoría de enseñanza se muestra un maestro controlador y persistente en el manejo disciplinario. No existe una articulación entre las actividades de enseñanza y el proceso de evaluación. No se enuncia ningún tipo de mecanismo retroalimentador. Por lo general no se fijan criterios de evaluación para los momentos de enseñanza.</p>	<p>deben estar sujetas a la reflexión y transformación permanente en beneficio de los educandos</p>	<p>para el estudiante, ya que se limita la enseñanza a una cantidad de temas y contenidos descontextualizados en el afán de cumplir con lo requerido dentro del currículo. El estudiante solo es el receptor y no se brinda la oportunidad de buscar espacios de retroalimentación, ni mucho menos de brindar autonomía para que se demuestre el saber previo. El docente investigador reconoce que es el autor la mayor parte del tiempo dentro del aula de clase y que tiene falencias con respecto a la didáctica del contenido con respecto a lo que se debe y se necesita que aprenda el estudiante según su contexto.</p>	<p>palabras para armar conexiones, y así poder calificar y medir el estado de percepción y aprendizaje del estudiante. Sin embargo, este proceso evaluativo preliminar no tiene ninguna articulación con la evaluación formativa ni mucho menos con el objeto y las estrategias de la enseñanza.</p>	<p>las normas mínimas de comportamiento en la clase ya que está bien fomentar un clima de orden y escucha en el salón de clase y en las actividades complementarias que se realicen, pero es importante que el docente se interese por preparar con anticipación las actividades y liderar el grado que le corresponde, Por otra parte, cuando el docente pide organizar los estudiantes para una evaluación se hace notar su estilo tradicional conductista de realizar esta actividad y la actitud de los estudiantes que solicitan organizarse en grupos para realizar la evaluación la razón es porque uno de ellos no ha estudiado con anterioridad o porque en grupo se sienten más seguros y pueden compartir sus realidades. Más aun, cuando se modifica por parte del docente el proceso de evaluación se tiene una mirada diferente sobre las actitudes que muestran los estudiantes y lo más importante es el rol que desempeña cada uno en el grupo de trabajo. También los medios audiovisuales se deben usar al máximo para motivar a los estudiantes. Por ultimo cuando se emplea la rutina de pensamiento palabra frase oración, los estudiantes obtienen una nueva perspectiva de realizar síntesis de los temas con más precisión y fácil evocación, favoreciendo y motivando el proceso evaluativo.</p>
Aprendizaje	<p>Los estudiantes tienen una percepción de la evaluación como represión y solo dirigen su trabajo</p>	<p>el docente utiliza la evaluación sumativa para valorar el trabajo académico de los estudiantes, al cual le</p>	<p>Durante el proceso de aprendizaje, el estudiante es pasivo y atiende a cada una de las actividades dadas</p>	<p>Los estudiantes entregan las actividades buscando la aprobación del maestro y no su propio</p>	<p>Las competencias se dan mediante la interpretación de gráficas y análisis de situaciones, desde el</p>

	<p>hacia el logro de una nota (calificación numérica) tanto en una prueba habitual o una autoevaluación. Existen estudiantes que avanzan más que otros, según su interés y habilidad.</p>	<p>asigna una nota numérica exenta de un proceso de retroalimentación del conocimiento</p>	<p>por el docente; sin embargo no muestra motivación por proponer algo diferente a lo que se le asigna. No pregunta y parece estar conforme con lo asignado. El docente reconoce la monotonía de las clases y busca estrategias para la motivación de los estudiantes haciendo que estos formen parte dentro del proceso, a través de aplicación de otras estrategias en donde el estudiante sea el que proponga y de un giro a las clase manejando una comunicación directa y constante con el docente.</p>	<p>aprendizaje. Se utilizan actividades de aprendizaje sin ninguna relación con el objeto de enseñanza, por lo que a pesar de intentar innovar, no conducen a un aprendizaje. Se crean dudas y desánimo por la complejidad de dichas actividades.</p>	<p>componente interpretativo y comprensión textual, complementado mediante el uso de una simbología conocida y apropiada por los estudiantes, esto integrado con la responsabilidad que se le debe asignar a cada estudiante de ser el actor importante de su proceso evaluativo, que inicia por la automotivación, la autonomía y el compromiso por su propia formación, pero cuando se realiza el tipo de evaluación tradicional memorístico se pueden fomentar la agresividad y confrontación con los estudiantes, que mal humorados pueden responder de manera inapropiada al docente generando conflicto. Ahora, cuando el estudiante encuentra sentido y goce de la actividad, se atreve a extrapolar su conocimiento y a realizar actividades que mejoran su comprensión y motivan su aprendizaje.</p>
<p>Pensamiento</p>	<p>No existe una idea clara de estimular el pensamiento desde la enseñanza y para el aprendizaje. A los estudiantes se les dificulta establecer conexiones entre ideas. No se planean formas para evidenciar el pensamiento de los alumnos.</p>	<p>Para el docente es poco importante fortalecer las habilidades de comprensión de los estudiantes, puesto que el desarrollo del pensamiento nos suscita interés en su práctica educativa y evaluativa.</p>	<p>El docente empieza a juzgar por qué no existe autonomía en el aula de clase por parte de los estudiantes y toma la iniciativa de buscar otras estrategias que conlleven a lograr una participación más activa por parte de los estudiantes, como el uso de diferentes rutinas de pensamiento, rubricas de evaluación, y pasar de actor principal en el aula a ser analista tutor, permitiendo que el estudiante proponga y forme parte principal dentro de su aprendizaje.</p>	<p>Ninguna de las acciones del maestro implica un direccionamiento claro y coherente hacia la visibilización del pensamiento en los estudiantes y en el mismo maestro.</p>	<p>Desde el inicio de la observación en diarios de campo, puedo indicar que la temática se usa como pretexto para que el estudiante adquiera la competencia medida por las habilidades desarrolladas, la exigencia y motivación que la actividad le proponga, factor que debe fomentar la curiosidad y llegar a las respuestas que satisfagan esa curiosidad. Sin embargo el estudiante es la persona responsable de tomar o no lo que se le enseña, de interiorizarlo o dejarlo de lado y el docente por ser la persona profesional es el</p>

					encargado de dar forma a las situaciones evaluativas donde el estudio y análisis de los procesos realizados por el estudiante conduce a la recolección de información y datos que llevan a la evaluación de su proceso. Pero se debe crear el hábito en los estudiantes de preguntarse el ¿por qué? de las cosas.
--	--	--	--	--	---

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 6. Matriz de análisis de los planes de clase de los docentes investigadores. Investigador 1: Yohana Ruiz.

N° de planeación Categorías	Planeación 1 ANTES	Planeación 2 DURANTE (autores)	Planeación 3 DESPUÉS (Maestría)
Enseñanza	El proceso no da cuenta del uso de estrategias de enseñanza orientadas al aprendizaje de los estudiantes, no integra sujetos, medios, recursos, contextos, procesos de evaluación, tampoco procesos de reflexión. El profesor tiene el protagonismo dentro del aula de clase. Se evalúa contantemente a los estudiantes por sus resultados, pero nunca se evalúa al docente. No hay conexión con el entorno real de los estudiantes.	Se retoma el proceso de planeación desde una perspectiva del concepto de “transposición didáctica” de Chevallard, como el conjunto de todo cuanto concierne a la transformación del saber en “saber a enseñar”, donde tiene gran importancia e incidencia el triángulo didáctico (docente, alumno y saber) dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Se aprecian unos objetivos o metas de aprendizaje, un contexto, unas estrategias de enseñanzas claras y pertinentes para el desarrollo de procesos de pensamiento. Hay momentos para la evaluación de la práctica pedagógica y reflexión al respecto.	El proceso de planeación es un ciclo completo y significativo para el docente, abarca acciones concretas y necesarias, tales como planear, implementar, evaluar y reflexionar, las cuáles a su vez incluyen procesos completos de contextualización, definición de metas orientadas a la comprensión, análisis de la información, propuesta de estrategias y acciones que conlleven la visibilización del pensamiento, retroalimentación de procesos, recursos pertinentes, y por ende, un aprendizaje significativo.
Aprendizaje	El proceso de planeación carece de unos objetivos o metas de aprendizaje; evidencia meras actividades sueltas a desarrollar en una sesión de clase para todos los estudiantes. “la comunicación en el aula se presenta generalmente en la dirección: docente-estudiante”(Fandiño, 2010), por tanto, es el docente quien pregunta y responde y, quien de la misma manera hace uso de la terminología especializada.	La planeación es una actividad contextualizada, conlleva al logro de unas metas propuestas para los estudiantes, quienes desarrollan procesos de aprendizaje a través de las estrategias llevadas por el docente al aula para tal fin, quien luego evalúa el uso de dichas estrategias para su enseñanza (Feldman, 2010). También los estudiantes proponen algunas estrategias para desarrollar su propio aprendizaje. La propuesta de planeación promueve en gran medida las preguntas, participación y producción de los estudiantes.	El ejercicio de planear ya es una necesidad para el docente, pues a través de este hecho empieza a darse cuenta del aumento de vocabulario especializado en sus estudiantes, quienes ahora preguntan incansablemente, participan de manera activa y desarrollan sus tareas con autonomía, por tanto, se aprecia con esto el logro de las metas de aprendizaje propuestas. El proceso de reflexión respecto a la planeación permite identificar aspectos a fortalecer, a incluir, a reorientar y a prever.
Pensamiento	Una planeación, mejor definida “formato de planeación”, que contiene actividades a seguir como si se tratara de un recetario de tipo memorístico, proporciona al docente nada más que una ruta para encontrar y orientar definiciones y reglas de procedimiento particulares para con los estudiantes. Carece de estrategias y acciones encaminadas a desarrollar procesos de	El proceso de planeación empieza a evidenciar objetivos encaminados al desarrollo del pensamiento en los estudiantes, a través de herramientas que conllevan a dicho fin, por lo cual las rutinas de pensamiento se convierten en una estrategia vital en el aula, las cuales no sólo promueven el “pensar” en los estudiantes, sino que permiten reorientar y asumir el proceso de evaluación de	La planeación refleja metas de comprensión, análisis de contenido, estrategias, metodologías, recursos y procesos de evaluación y reflexión, que surgen al estudiante en la construcción de conceptos, a través de diferentes procesos de pensamiento: visualización, interpretación, razonamiento, construcción de

	pensamiento, propone actividades rutinarias y de tipo repetitivo.	manera formativa.	ideas, entre otros.
--	---	-------------------	---------------------

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 6. Matriz de análisis de los planes de clase de los docentes investigadores. Investigador 2: Orlando Ruiz.

N° de planeación Categorías	Planeación 1 ANTES	Planeación 2 DURANTE (autores)	Planeación 3 DESPUÉS (Maestría)
Enseñanza	Dentro de la planeación de clase que se hacía antes de ingresar a la Maestría en Pedagogía, se empleaban estrategias tradicionales de enseñanza como son las explicaciones magistrales, la transcripción de textos del tablero y la memorización de datos.	A medida que se fueron desarrollando los Seminarios del Programa de Maestría en Pedagogía, se logró reconocer la necesidad de cambiar las estrategias de enseñanza para garantizar el aprendizaje y desarrollo de competencias básicas de los estudiantes. Estos cambios empezaron a darse mediante la lectura, análisis y discusión de ideas de algunos teóricos como David Perkins, Martha Fandiño, Ángela Salmón, Adela Cortina, entre otros.	Al culminar la Maestría en Pedagogía, es claro que la planeación de clase no es un formato sino una construcción pedagógica permanente, que se fundamenta en cuatro aspectos: planeación, implementación, evaluación y reflexión (Ciclo PIER).
Aprendizaje	Antes de iniciar la Maestría en Pedagogía, no existía un plan de clase adecuado al desarrollo de competencias. Por lo tanto, las clases eran lineales: el docente era el dueño del saber y los estudiantes los receptores de ese saber, es decir, no había una construcción conjunta del conocimiento.	El Ministerio de Educación Nacional y la Unesco han ido construyendo y reformulando los objetivos fundamentales de la Educación, con el fin de que los maestros y maestras orienten sus prácticas académicas en la consecución de dichos objetivos en pro del desarrollo integral del educando. Con base en ello, las prácticas educativas en el aula se han ido transformando para asegurar el aprendizaje de los estudiantes.	Gracias a la Maestría en Pedagogía, el aprendizaje de los estudiantes es ahora el pilar de la práctica educativa en el aula de clase, donde priman el desarrollo de las habilidades, competencias y talentos de los niños y niñas.
pensamiento	Antes de iniciar la Maestría en Pedagogía, el permitir que los estudiantes pensarán y construirán por sí mismos el conocimiento, no era una prioridad al momento de planear una clase.	Gracias a las ideas de algunos teóricos, el desarrollo del pensamiento fue convirtiéndose en una prioridad en la planeación y desarrollo de una clase. En este sentido, Perkins (1998) afirma: “Desde pequeños, los niños se tienen que desarrollar inmersos en una cultura del pensamiento, para que al llegar a jóvenes y adultos puedan estar atentos y hacer frente a situaciones complejas, como organizar el tiempo y establecer una buena estrategia en el estudio, poder entender el punto de vista de otra persona aunque piense diferente, ser críticos frente a un discurso, encontrar caminos laterales cuando una situación aparenta no tener salida, detectar y hacer frente a rumores infundados”. (p.1)	Luego de cursar la Maestría en Pedagogía, se está implementando el uso de Rutinas de Pensamiento en el aula de clase, con el fin de que los estudiantes desarrollen sus habilidades y construyan un aprendizaje significativo en todas las áreas del conocimiento.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 6. Matriz de análisis de los planes de clase de los docentes investigadores. Investigador 3: Rocío Gamba.

N° de planeación Categorías	Planeación 1 ANTES	Planeación 2 DURANTE (autores)	Planeación 3 DESPUÉS (Maestría)
Enseñanza	La planeación se realiza de acuerdo a la necesidad del aula, no existe un formato definido. Cada docente apropia su	Pozo y Gómez (1998). “Destacan que el desarrollo de actividades pedagógicas desde la aproximación al conocimiento	El docente investigador que se quiere que llegue al aula de clase debe tener un dominio íntegro en las diferentes

	planeación y tiene en cuenta el plan de estudios establecido por la institución. La planeación se basa en una lista de temas por asignatura, y de estos se proponen los subtemas y las actividades a realizar durante el año.	científico es una vía para que los estudiantes accedan a formas de conocimiento”, de ahí que el docente debe proponer estrategias metodológicas innovadoras para el aprendizaje dentro y fuera del aula. Una planeación que conlleve a cubrir la verdadera necesidad de lo que se enseña, para que se enseña y que se necesita enseñar realmente, hace parte fundamental de la habilidad del profesional para su elaboración y ejecución.	disciplinas, debe ser innovador, tener iniciativa, estar motivado y dispuesto al cambio. Se asume que el Conocimiento profesional del profesor está constituido por cuatro grandes dominios: Conocimiento de la materia a enseñar, Conocimiento Pedagógico, Conocimiento del Contexto, y Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 1986; Grossman, 1990; Magnusson, S.; Krajcik, J.; y Borko, H. 1999; Carlsen, 1991). A través de ellos logra que sus estudiantes sean activos dentro de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, propiciando entonces diversidad en los estilos de enseñanza.
Aprendizaje	La planeación busca el cumplimiento de los diferentes temas durante el año escolar. Es la guía para la realización de las diferentes estrategias a utilizar durante cada periodo y así cumplir con el propósito en cada grado y durante todo el año escolar.	Surge la necesidad de establecer una planeación clara, justa y precisa que acabe con la improvisación y permita dar cuenta de lo que realmente se pretende que el estudiante desarrolle durante la clase o durante determinado tiempo, cumpliendo así con los diferentes criterios establecidos en los Estándares, lineamientos y derechos básicos de aprendizaje (DBA). Una alternativa posible podría ser la planeación basada en la enseñanza para la comprensión (EPC); como estrategia didáctica permite una organización de las actividades a desarrollar en las diferentes clases, diferentes tiempos y acorde al contexto y a la necesidad de lo que se quiere enseñar y lo que se quiere que los estudiantes aprendan.	Desde esa perspectiva simplemente la transformación docente no es más que evaluar lo que se hace en aula de clase de manera objetiva, con el fin de partir de la necesidad del estudiante, de la reflexión docente con respecto a la acción, a su práctica e investigación pedagógica pues ya no sirve de nada la enseñanza de viejos conocimientos que generen falsos aprendizajes. “El papel real transformador del aula está en manos del docente, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y de sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a otros” (Duarte 2003).
Pensamiento	La planeación se hace de acuerdo al criterio de cada docente pero no existen parámetros claros y definidos para la elaboración de la misma; no se fija en lo establecido por el MEN, como lineamientos, estándares, DBA. Esta se hace para el docente y no para el estudiante.	Ahora estoy segura que se debe y se puede realizar una planeación que busque cumplir con cada uno de los requisitos requeridos y ofrecidos por el MEN, ya que con esta lo que se quiere es trabajar de acuerdo al contexto y a la necesidad de los estudiantes, ofreciendo alternativas para un desarrollo pleno de su aprendizaje.	Es importante analizar lo que se quiere enseñar, lo que se espera que el estudiante aprenda y para que aprende ese conocimiento, tal reflexión lleva al análisis de revisar los contenidos de la enseñanza. Por consiguiente el docente sin duda alguna debe estar en constante capacitación para fortalecer cada vez más su práctica pedagógica dejar de lado aquella formación impositiva para lograr una formación integral, reflexiva y crítica.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 6. Matriz de análisis de los planes de clase de los docentes investigadores. Investigador 4: César Castillo.

Nº planeación	Planeación 1 ANTES	Planeación 2 DURANTE (autores)	Planeación 3 DESPUÉS (Maestría)
Categorías			
Enseñanza	La planeación se tenía en consideración como un formato para conocer en qué avance de los contenidos en el currículo se han enseñado. La planeación en sí es un formato. No se tenía previsto ningún objetivo para las clases desde la enseñanza. Debido a que la práctica pedagógica estaba dirigida a la mera	El proceso de planeación de las clases ha tenido un cambio al tenerse en cuenta los siguientes aspectos: se concibe la planeación no como el formato que registra lo que se va a ejecutar en la sesión de clase, sino precisamente contemplar todos los aspectos necesarios para una buena enseñanza, es decir, tener en cuenta el contexto, ritmos	Al proceso de planeación siguiendo el ciclo PIER, se adiciona un componente especial y que es transversal a las categorías de análisis: es la comprensión. Se utiliza ahora en la planeación una integración entre el ciclo PIER y la metodología de la Enseñanza para la Comprensión EpC. A partir de

	<p>transmisión de información sólo se llevaba seguimiento a los contenidos vistos y a las actividades establecidas para estudiar dichos temas. Por tanto, desde la enseñanza no se tenía una idea clara de planeación y mucho menos que en dicha planeación se estipulara la evaluación como objeto de enseñanza. Allí la evaluación representaba un papel de control y verificación cuantitativa del desempeño del maestro en el aula.</p>	<p>de aprendizaje, diseño de actividades pertinentes al objeto de la enseñanza, intención de aprendizaje del maestro, recursos pertinentes, evaluación formativa (antes, durante y después), retroalimentación de la enseñanza y reflexión del actuar del maestro. Además de esto se incluye la implementación consistente en llevar a la realidad en las clases lo planeado. Luego se tiene la evaluación de dicha implementación, en donde se considera qué aspectos de lo implementado se lograron conforme al propósito fijado, que aspectos no se lograron, qué eventualidades surgieron, cómo se resolvieron. Finalmente, se hace la reflexión que incluye el paso hacia el mejoramiento de la planeación próxima, y nuevamente se implementa y así sucesivamente. En otras palabras se sigue el ciclo PIER: planear, implementar, evaluar y reflexionar continuamente.</p>	<p>esto, se diseña una secuencia didáctica o unidad de comprensión en donde persistan la planeación, la implementación, la evaluación y la reflexión buscando la mejora hacia la siguiente planeación, conservando todos los componentes de la EpC, es decir, todo orientado a las acciones de comprensión en el estudiante, empleando rutinas de pensamiento y distintas rúbricas para evaluación. Así se garantiza una organización continua y una enseñanza de calidad e innovadora.</p>
Aprendizaje	<p>En la planeación de clase de la asignatura, se pretendía que la acumulación de información de los temas establecidos en el plan de estudios era el objetivo principal. La relación del maestro con el estudiante se daba en forma vertical en donde el maestro transmite la información y el estudiante es un receptor de esa información. Dichas planeaciones contemplaban la manera de evaluar el aprendizaje. Solamente se diseñaban pruebas cuyas preguntas asimilaban la estructura de las preguntas de las pruebas de estado; siempre buscando y esperando que si el estudiante contestaba afirmativamente se daba por hecho el aprendizaje; de lo contrario no había aprendido. Tampoco se incentiva la retroalimentación, la autorreflexión. En algunas ocasiones se emplea la autoevaluación, pero ésta tiene un carácter de una nota (calificación) apreciativa sin sentido.</p>	<p>Las planeaciones muestran un propósito claro para lograr en el estudiante, es decir, poseen una intención concreta de aprendizaje. Por tal motivo, se establecen acciones tales como, empleo de actividades de exploración/conexión a los temas nuevos, actividades de profundización, retroalimentación orientada al aprendizaje, y estimulación a la reflexión propia en el estudiante. De esta manera, se presentan clases más organizadas, menos improvisadas y con intenciones claras para los estudiantes, buscando una significación de los temas propuestos en el currículo, al contextualizarlos y evidenciarlos de forma útil para los alumnos. A este respecto, la evaluación se orienta más hacia la parte formativa, valorando el proceso de aprendizaje y no el producto final. Los juicios de valor emitidos tanto por el docente (heteroevaluación) como por los mismos estudiantes (coevaluación y autoevaluación) conducen al final a una calificación, sin embargo, ésta calificación está soportada y da cuenta de un proceso de aprendizaje.</p>	<p>Este proceso retroalimentador desde la labor de enseñanza se relaciona estrechamente con la reflexión misma del quehacer como docente, llevando a los estudiantes a la propia realimentación y reflexión de su proceso de aprendizaje. El docente debe tener presente que la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje van de la mano: no se puede llevar a la práctica cada uno de estos aspectos sin tomar en cuenta los vínculos entre ellos y las consecuencias en el aprendizaje de los alumnos. La evaluación del aprendizaje es un proceso que requiere analizar su confiabilidad, validez y los efectos sobre los alumnos. Omitir alguno de estos aspectos convierte a la enseñanza en una simple asignación de valores numéricos.</p>
Pensamiento	<p>En las planeaciones de clase no se contempla la posibilidad concreta de estimular el pensamiento en el estudiante. De hecho, se tiene allí la concepción errónea de que el pensar es memorizar contenidos, por ende, repetirlos como lo están escritos en algún texto escolar. No se programan actividades que inciten a los estudiantes a pensar sobre la temática abordada en las clases.</p>	<p>Al implementar como herramientas de enseñanza y aprendizaje, las rutinas de pensamiento, se promueve como estrategia principal la visibilización del pensamiento. De esta forma, desde la enseñanza es posible definir y pensar en las rutinas que puedan ser útiles para la exploración de ideas previas o para la conexión entre saberes previos y saberes nuevos. También se precisa las rutinas más pertinentes para organizar y argumentar ideas, e inclusive para profundizar en ciertos saberes. Allí los alumnos comienzan a visibilizar su pensamiento. De igual manera, mediante las rutinas de pensamiento es posible evaluar el aprendizaje de los estudiantes; inclusive evaluar el proceso de</p>	<p>Dirigir la evaluación del aprendizaje a través de estas rutinas, mediante las cuales, algunas de ellas aportan significativamente los elementos necesarios para evaluar en distintos momentos del proceso enseñanza/aprendizaje. Las rutinas además de ayudar a desarrollar el pensamiento en los estudiantes, les ha servido a ellos mismos como mecanismo para dar cuenta de su comprensión y aprendizaje. Se precisa que no todas las rutinas de pensamiento son adecuadas para la evaluación, ni en todos los momentos es posible evaluar mediante las rutinas. Todo depende de la intención y circunstancia de</p>

		enseñanza en sí mismo.	enseñanza planeada e implementada.
--	--	------------------------	------------------------------------

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 6. Matriz de análisis de los planes de clase de los docentes investigadores. Investigador 5: Julio González.

N° planeación Categorías	Planeación 1 ANTES	Planeación 2 DURANTE (autores)	Planeación 3 DESPUÉS (Maestría)
Enseñanza	Durante esta planeación, las estrategias del docente están centradas en fijar una meta amplia para todo el bimestre, quedando a criterio del docente establecer las estrategias de evaluación y metodología apropiada para desarrollar durante el tiempo establecido 20 horas; una serie de temáticas que ajustadas al tiempo real no se cumplen por su extensión. Los temas plantados no responden a estrategias de planeación a corto plazo y no son concordantes con el contexto institucional y menos con la realidad que el estudiante vive, presentando varios inconvenientes: primero, el estudiante se demora en comprender la explicación del profesor. Segundo, se presenta atraso en la temática que es útil para que el estudiante se enfrente a las pruebas estandarizadas y tercero, hay una desarticulación entre lo que el docente planea, lo que programa en el plan de área y la temática que en realidad está trabajando, esto trae como consecuencia una desarticulación curricular y evaluativa.	Las estrategias empleadas por el docente aquí se hacen evidentes y se debe iniciar por identificar el grado de intervención, la solución a unos interrogantes básicos que deben ser la ruta para conducir al éxito y que contribuye como herramienta para mejorar cada aspecto empleando el proceso evaluativo, las preguntas son: ¿Qué? Hace referencia a realizar una descripción básica de la clase, ¿por qué? Pregunta que averigua por los fundamentos de la clase, ¿Quién? direcciona la clase, ¿Cómo? Averigua por la metodología que el docente debe emplear para convertir su clase en un herramienta pedagógica de aprendizaje, finalmente averigua por cómo va a evaluar y con qué materiales y recursos cuenta y averigua también por otros recurso como el bibliográfico pero teniendo en cuenta que el trabajo no solo se guie por los libros de texto sino por referentes de más peso.	Este avance en la planeación se refiere a trabajar por sesiones de clase de enseñanza para la comprensión, que parte por ubicar a los estudiantes en tres tipos de contextos, el situacional, lingüístico y mental, acciones importantes que ayudan a arrojar datos para poder evaluar de forma efectiva, luego se formula un hilo conductor y seguidamente unos tópicos generativos y unas metas de comprensión enmarcadas en la dimensión conceptual, procedimental o metodológica, en la praxis o propósito actitudinal y finalmente en la comunicación como parte de la comprensión durante el desarrollo de la actividad porque la comunicación de tipo oral o escrita es una competencia básica e importante de desarrollar en el estudiante.
Aprendizaje	Las competencias planeadas son someras y están centradas en la identificación teórica y practica desde lo teórico porque no se cuenta con una sala de laboratorios, o en realizar procedimientos mecánicos que no interiorizan el aprendizaje y en aplicar parte de procedimientos matemáticos elementales, todo con referencia al componente disciplinar y centrado en el tradicionalismo.	Con este segundo momento en la planeación como docente investigador, me acerco un poco a la realidad y responsabilidad que me compete de enseñar, y me guía de forma clara como voy a realizar el proceso evaluativo, puesto que así como se planea basados en referentes curriculares, también se debe realizar una planeación exhaustiva de los momentos evaluativos, del tipo y fines de la evaluación, para que se van a empleador. Cuando se planea así, se le da mayor importancia a lo que el estudiante piensa, cuando el tomar una posición y la defiende o se da cuenta de las herramientas que necesita para su aprendizaje.	En esta planeación se hacen explícitas las competencias que el estudiante debe alcanzar con el desarrollo de las actividades, además de enunciar los estándares y DBA como lineamientos del gobierno, junto con las actitudes personales y sociales que el estudiante debe mostrar, las actividades de aprendizaje se dan en una escala de complejidad de menor a mayor grado de dificultad para culminar con la praxis que se convierte en riqueza evaluativa.
Pensamiento	La habilidad que se pretende es que el estudiante relacione, es decir hace que se favorezca la habilidad para indagar, dejando de lado las demás habilidades que deben estar implícitas en una verdadera planeación, no contempla el procedimiento para evaluar porque en este momento se asume que es mediante un test o mediante los desempeños actitudinal y procedimental.	Cuando se le da participación al estudiante estamos incursionando en la evaluación formativa que es aquella que examina los procesos y le da la oportunidad para aprender del error o retroalimentar el proceso, cuando hay claridad metodológica, la evaluación se convierte en una herramienta para autoevaluar las habilidades logradas hasta ese momento y se convierte en ruta de aprendizaje	Las competencias se convierten en el camino para desarrollar las habilidades fácilmente detectables por los estudiantes y que en cada parte o dimensión de la planeación se deben potenciar para finalizar con la valoración y retroalimentación de los desempeños de comprensión en tres momentos, uno inicial, otro durante el desarrollo y al final o cierre que para el caso de ciencias serán las conclusiones y recomendaciones

			encontradas. Finalmente se deben acatar las observaciones y realizar la autoevaluación mediante la aplicación de una rejilla que atiende a: unos criterios, unos componentes y a unos aspectos unidos a la reflexión, nivel de observación y nivel de comprensión.
--	--	--	--

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 7. Síntesis de las planeaciones por parte del grupo investigado.

Planeación Categorías	Investigador 1	Investigador 2	Investigador 3	Investigador 4	Investigador 5
Enseñanza	<p>Se tiene que al iniciar no da cuenta de articulación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje ni con el contexto del alumno. Luego, durante el proceso de formación, hay una evolución en la práctica que conlleva a la planificación de las actividades con coherencia hacia el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, en este instante de culminación del proceso de formación, se ha incluido un componente necesario que sustenta un proceso de enseñanza de calidad, el cual se compone para cada planeación de asignatura de la planificación, la implementación, la evaluación y la reflexión hacia el mejoramiento, todo en el marco de la EpC. Allí se obtiene un proceso articulado entre la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p>El proceso de planeación de clase durante el desarrollo de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, sufrió una transformación global en sus diferentes aspectos, puesto que, al inicio del Posgrado, el docente pensaba que el plan de clase era un formato que contenía estrategias tradicionales de enseñanza como son las explicaciones magistrales, la transcripción de textos del tablero y la memorización de datos. A medida que se fueron desarrollando los Seminarios de Formación de la Maestría, el docente fue comprendiendo que el plan de clase es un proceso de construcción permanente fundamentado en cuatro aspectos: planeación, implementación, evaluación y reflexión, a través de los cuales debe garantizarse el aprendizaje y desarrollo de competencias básicas de los estudiantes.</p>	<p>La planeación que se realizaba era totalmente descontextualizada frente a la necesidad que realmente necesitaba el estudiante, pues únicamente se cumplía con planear una serie de temas de los cuales salían subtemas, siguiendo un plan de estudios reposado en la institución. Viendo que la planeación carecía de información contundente para lograr un aprendizaje íntegro y facilitador tanto para el estudiante se inició la implementación de una nueva que facilitara mejorar tal proceso, permitiendo dar cuenta de que dominio disciplinar poseía el docente, al ver que el contenido disciplinar no iba acorde con el de contenido, ni mucho menos el didáctico, surgió la necesidad de pensar en estrategias más acordes para brindar al estudiante oportunidades claras frente a lo enseñado</p>	<p>Se muestra que al inicio se concebía como el formato de seguimiento de actividades descontextualizadas y alejadas de un modelo pedagógico constructivista. Se planteaba una planeación en donde registraba proceso de transmisión de información y contenidos, mas no de actividades que implicaran una enseñanza desde los procesos hacia un aprendizaje significativo. La planeación se había convertido en un formato para diligenciar unos contenidos que los alumnos debían saberse de memoria. Durante la formación, la concepción misma de la planeación se evidencia con una articulación de los objetivos de la enseñanza con los objetivos de aprendizaje de los jóvenes. Se planean actividades más relacionadas con el contexto siguiendo procesos de retroalimentación. Finalmente, la planeación incorpora desde la enseñanza actividades que validen la comprensión de los tópicos propuestos desde el currículo.</p>	<p>La mejora en las planeaciones contribuye en fomentar un apropiado proceso evaluativo que avance de lo tradicional hacia lo formativo ya que antes se planeaban las clase de acuerdo con lo que el docente creía conveniente que el estudiante aprendiera desde lo disciplina, luego al avanzar en mejorar la planeación se establece una ruta de reflexión inicial a través de preguntas orientadoras que sirven para guiar los procesos evaluativos, con preguntas de diferentes niveles tales como ¿Qué, por qué, quien, cómo? Que al ser resueltas orientan e identifican que se va a enseñar y como se quiere evaluar. Finalmente la evaluación por sesiones de enseñanza para la comprensión, parte por ubicar a los estudiantes en tres tipos de contextos, el situacional, lingüístico y mental, acciones importantes que ayudan a arrojar datos para poder evaluar de forma efectiva, luego se formula un hilo conductor unos tópicos generativos y unas metas de comprensión enmarcadas en la dimensión conceptual, procedimental o metodológica, en la praxis o propósito</p>

					actitudinal y por último en la comunicación como parte fundamental de la comprensión durante el desarrollo de las actividades.
Aprendizaje	<p>En un momento inicial se llevaba una comunicación de carácter vertical docente estudiante y no había unos objetivos claros para el aprendizaje. En el siguiente momento durante dicha etapa de formación, se ha contextualizado la planeación hacia las necesidades del alumno, donde los mismos estudiantes se han vuelto propositivos en el desarrollo de su proceso formativo avanzando en la formulación de preguntas. Finalmente, la planeación se hace necesaria para el ejercicio docente, en el que se aprecia en los estudiantes una propuesta autónoma en sus metas de aprendizaje, uso de un vocabulario más especializado y una actitud nueva hacia su superación.</p>	<p>Para el docente, antes de iniciar su formación en la Maestría en Pedagogía, el plan de clase tenía un enfoque lineal que consolidaba al educador como dueño del saber y al estudiante como receptor de dicho saber; es decir, no había una construcción conjunta del conocimiento. Gracias a la formación en la Maestría, el docente fue entendiendo que el conocimiento se construye entre los padres de familia, el docente y los estudiantes, a quienes se les debe estimular el desarrollo de habilidades, competencias y talentos para enfrentar el mundo de hoy.</p>	<p>Faltaba la implementación de una enseñanza coherente con la verdadera necesidad del estudiante para lo cual se implementó una planeación basada en enseñanza para la comprensión, teniendo en cuenta los estándares del ministerio de educación, los derechos básicos de aprendizaje, metas de comprensión que llevarán a un hilo conductor para una mejor enseñanza. En donde el docente tuviera herramientas claras y definidas de lo que se debe enseñar para lograr un aprendizaje pleno que enriquezca y fortalezca el saber del estudiante.</p>	<p>Las planeaciones evidenciaban un objetivo de acumular de contenidos al estudiante. Se presumían diseños de pruebas dando por hecho un aprendizaje en caso de acierto, o en caso de fracaso culpando al estudiante. De vez en cuando se empujaba la autoevaluación como una nota apreciativa sin tener elementos para el respectivo juicio. Durante la formación, la planeación empieza a diseñarse con un propósito claro para la enseñanza, estableciendo acciones de exploración, profundización y retroalimentación más coherentes. De esta manera, se presentan clases más organizadas, menos improvisadas y con intenciones claras para los estudiantes, buscando una significación de los temas propuestos en el currículo, al contextualizarlos y evidenciarlos de forma útil para los alumnos. Al finalizar, la planeación dirigida hacia el aprendizaje contiene un fundamento más sólido al seguir conjuntamente dos mecanismos, a saber: el ciclo PIER (planificar, implementar, evaluar y reflexionar) y la EpC</p>	<p>Se hacen explícitas las competencias que el estudiante debe alcanzar con el desarrollo de las actividades, además de enunciar los estándares y DBA como lineamientos del gobierno, junto con las actitudes personales y sociales que el estudiante debe mostrar, las actividades de aprendizaje se dan en una escala de complejidad de menor a mayor grado de dificultad para culminar con la praxis que se convierte en riqueza evaluativa.</p>
Pensamiento	<p>Al comenzar se tenía un planteamiento de actividades que redundaban en la mecanización, acumulación y repetición memorística de los contenidos, carente de estrategias conducentes al desarrollo del pensamiento. En el transcurso de la experiencia de la Maestría, se comienza a plantear objetivos específicos en la planeación que</p>	<p>Antes de que el docente iniciara su formación en la Maestría en Pedagogía, se impedía que los estudiantes pensarán y construyeran el conocimiento por sí mismos. Ahora, luego de haber concluido la formación en la Maestría, el docente está implementando el uso de Rutinas de Pensamiento en el aula de clase, con el fin de que los estudiantes</p>	<p>Ahora se reconoce que al mirar atrás no era que las cosas no se hicieran simplemente faltaba implementar estrategias que enriquecieran el trabajo del docente y brindaran oportunidades para un mejor aprendizaje del estudiante. Que el ministerio de educación ofrece herramientas para que el docente se apropie de ellas y realice intervenciones pedagógicas justas y</p>	<p>En un momento inicial no se contemplaba la posibilidad de diseñar estrategias para el desarrollo del pensamiento, teniendo como base la memorización y repetición de códigos numéricos y lingüísticos. Durante el proceso de formación, la planeación toma un giro hacia la incorporación de estrategias que visibilicen el pensamiento como lo son las rutinas de</p>	<p>Las competencias evaluativas se convierten en la opción para desarrollar las habilidades fácilmente detectables por los estudiantes y que en cada parte o dimensión de la planeación se deben potenciar para finalizar con la valoración y retroalimentación de los desempeños de comprensión en tres momentos, uno inicial, otro durante el desarrollo y al final o</p>

	<p>conlleven al desarrollo del pensamiento a través de la implementación de las rutinas de pensamiento. Al momento final, relacionado con esa búsqueda en que los estudiantes visibilicen su pensamiento se definen desde la planeación las metas de comprensión que ligan el desarrollo del pensamiento con el aprendizaje.</p>	<p>desarrollen sus habilidades y construyan un aprendizaje significativo en todas las áreas del conocimiento</p>	<p>apropiadas en el aula de clase y que definitivamente el verdadero docente investigador es aquel que no se conforma simplemente con lo que se le dice sino aquel que da un paso cada día para buscar algo más</p>	<p>pensamiento de forma pertinente para los diferentes momentos de la enseñanza y el aprendizaje. En la etapa culminatoria del proceso, se dirige la planeación con una intención de desarrollo del pensamiento interrelacionada con la valoración formativa del estudiante en su proceso de aprendizaje.</p>	<p>cierre que para el caso de ciencias serán las conclusiones y recomendaciones encontradas. Finalmente se deben acatar las observaciones y realizar la autoevaluación mediante la aplicación de una rejilla que atiende a: unos criterios, unos componentes y a unos aspectos unidos a la reflexión, nivel de observación y nivel de comprensión.</p>
--	--	--	---	---	--

Fuente: elaboración propia, (2017).

6.10. Anexo 10. Matrices de identificación de los procedimientos que conllevan a la evaluación de los estudiantes por parte de los docentes investigadores.

Matriz 8. Matriz general de fundamentación de las prácticas. Investigador 1: Yohana Ruiz.

Procedimientos para evaluar	Revisión cuaderno de apuntes de los estudiantes	Revisión cuaderno parcelador docente	Evaluaciones aplicadas	Revisión de tareas	Revisión de trabajos	Actitud presentada
Categorías						
Enseñanza	Desde el proceso de enseñanza se propone la lectura de las producciones de los estudiantes, por ellos mismos, en ocasiones por otros estudiantes o por el profesor, quien de manera atenta hace retroalimentación al respecto en forma oral y escrita para el mejoramiento.	Desde la enseñanza se vuelve constantemente sobre el parcelador, con el fin de elegir, implementar y evaluar, el uso de estrategias, herramientas y recursos pertinentes para la enseñanza.	Se estudia la pertinencia de las rutinas de pensamiento y se procede con variaciones de las mismas, con el fin de ser usadas como herramientas para la evaluación. De la misma manera, se adaptan rúbricas de evaluación ya existentes y se diseñan otras nuevas en relación con los procesos de enseñanza a desarrollar.	Desde la enseñanza, las tareas se planean como extensión del aprendizaje, medio a través del cual el maestro busca observar las conexiones que los estudiantes son capaces de establecer entre lo aprendido y su contexto. De la misma manera son un medio para determinar dificultades que suelen presentar los estudiantes en cuanto al aprendizaje	Se usan herramientas más objetivas y menos tediosas para el docente, como las rúbricas de evaluación, que permiten evaluar aspectos fundamentales en los trabajos de los estudiantes.	En el proceso de enseñanza el profesor planea y emite preguntas orientadoras, cuya respuesta implica ser pensada y analizada por los estudiantes. Durante la enseñanza el docente promueve confianza a sus estudiantes, motivándolos a explorar y a compartir sus ideas.
Aprendizaje	Los estudiantes leen ante el grupo sus producciones escritas y partiendo de la intención de la propuesta de dichas producciones, los demás opinan al respecto, también el docente, así el estudiante determinará qué acciones debe emprender para mejorar sus apuntes o demás producciones escritas con el fin de reforzar su aprendizaje.	La revisión del parcelador permite establecer criterios para evaluación y retroalimentación constante del proceso de aprendizaje en los estudiantes; así como la propuesta de acciones innovadoras orientadas hacia la promoción de la participación, trabajo individual y colectivo, logro de objetivos, de manera autónoma, consiente y responsable.	Se proponen y aplican rúbricas de evaluación y rutinas de pensamiento respecto al resultado del desempeño de los estudiantes en diferentes aspectos, tales como, producción individual y colectiva en forma oral y escrita, elaboración de herramientas de pensamiento y argumentación respectiva.	Se promueve la publicación de las tareas de los estudiantes con el fin de brindar retroalimentación constante al respecto; hecho que de la misma manera, motiva a los estudiantes con dificultades a realizar sus propias actividades teniendo un punto de referencia para hacerlo. Las tareas también implican una exploración y profundización de lo aprendido en clase.	Se promueve la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación por medio de rúbricas para que los estudiantes desarrollen criterio al evaluar a sus compañeros. El revisar sus propios trabajos y los de sus compañeros le permitirá al estudiante contrastar no solo información sino maneras de organizarla y utilizarla, además volver sobre lo aprendido para aclarar dudas.	Los estudiantes muestran interés y motivación, por tanto hacen preguntas que el docente redirecciona a los demás para su socialización. De la misma manera hay actitud de trabajo colaborativo y ganas de hacer significativo el aprendizaje.
Pensamiento	Volver sobre el cuaderno de apuntes permite a los estudiantes pensar y reflexionar acerca de sus metas de aprendizaje y su respectivo alcance. Este hecho también	Revisar el parcelador permite indagar, elegir y llevar a la práctica herramientas y acciones orientadas al desarrollo de procesos de pensamiento y	Se busca una comprensión en los estudiantes a través de la visibilización del pensamiento, donde los procesos de visualización, razonamiento, argumentación,	Al ser actividades de exploración y profundización de lo aprendido en clase, son un punto de partida para evaluar la construcción de conceptos. Se	Generalmente los estudiantes producen, socializan, publican y evalúan sus trabajos, lo cual implica procesos de pensamiento que	Hay disposición para elaborar y emitir ideas. Se aprecia actitud de atención a lo que se está dando en el aula, por lo cual se participa activamente de

	es un medio para desarrollar otros procesos de pensamiento de manera simultánea, como la visualización, el razonamiento y la construcción, entre otros, para elaborar y construir conceptos y aprendizaje propio.	visibilización del mismo; las cuales requieren ser evaluadas de manera constante para apuntar al desarrollo de los objetivos. Por lo cual, las rutinas de pensamiento se estudian y se definen según la intención de aprendizaje.	construcción, relación, entre otros, sea una constante en los estudiantes, para lograr un aprendizaje útil en la cotidianidad del estudiante.	busca constantemente volver sobre las tareas con el fin de corroborar que el aprendizaje se ha dado correctamente.	permiten la construcción de nuevos conceptos, o la modificación de aquellos que no se habían elaborado de manera correcta.	todos los procesos que se llevan a cabo, incluido el proceso de evaluación.
--	---	---	---	--	--	---

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 8. Matriz general de fundamentación de las prácticas. Investigador 2: Orlando Ruiz.

Procedimientos para evaluar	Revisión cuaderno de apuntes de los estudiantes	Revisión cuaderno parcelador docente	Evaluaciones aplicadas	Revisión de tareas	Revisión de trabajos	Actitud presentada
Categorías						
Enseñanza	El docente revisa el cuaderno de apuntes de los estudiantes para verificar y comprobar qué ideas surgieron, producto de las explicaciones dadas en clase.	La revisión de los planes de clase del docente se hace necesaria, puesto que allí se evidencia que tan organizado, responsable y preocupado está por ejercer adecuadamente su rol de educador.	A través de las evaluaciones escritas, el docente puede verificar qué tan efectivas han sido sus estrategias de enseñanza para la apropiación del conocimiento por parte del estudiante.	La revisión de tareas es necesaria para que, en compañía de los padres de familia, se evalúe la comprensión que los estudiantes tuvieron en torno a un tema de estudio.	Mediante la revisión de trabajos, el docente puede realizar un seguimiento permanente al aprendizaje de los estudiantes y corregir oportunamente las dificultades encontradas.	La actitud de los estudiantes en clase, le permite al docente reflexionar sobre su práctica de enseñanza, especialmente en el interés que dicha práctica suscita en el estudiante.
Aprendizaje	A través de la revisión de cuadernos, se orienta al estudiante hacia la apropiación de hábitos de estudio que permitan desarrollar competencias.	En los planes de clase del docente, se le debe dar importancia al desarrollo de competencias, siendo el fin último de la educación.	La evaluación oral y escrita, debe contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas, que le permitan al estudiante desenvolverse en su contexto.	A través del desarrollo y revisión de tareas, el estudiante reconoce sus fortalezas y debilidades académicas, lo cual fortalece su proceso de formación.	El hecho de revisar los trabajos académicos de los estudiantes, el niño entiende que lo que hace es importante para su docente y para su proceso de formación.	Presentar una buena actitud en clase, le permite al estudiante aprender de una forma más efectiva.
Pensamiento	El hecho de que los estudiantes tomen apuntes en el cuaderno, el docente logra que se haga visible su pensamiento a través de ideas, mapas, imágenes y cuadros.	Los planes de clase de los docentes, deben involucrar actividades académicas que contribuyan al desarrollo del pensamiento.	A través de las evaluaciones orales y escritas, se reconoce la forma de pensar y la forma de visibilizar la información por parte del estudiante.	La revisión de tareas es importante porque no sólo los niños refuerzan los contenidos vistos en clase sino que también estimulan el desarrollo del pensamiento.	Por medio de la revisión de trabajos, el docente le está enseñando a los estudiantes a reconocer sus fortalezas y debilidades académicas dentro de su proceso de formación.	El docente evalúa la actitud de los estudiantes, con el fin de hacer un seguimiento al desarrollo del pensamiento en el aula de clase.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 8. Matriz general de fundamentación de las prácticas. Investigador 3: Rocío Gamba.

Procedimientos para evaluar Categorías	Revisión cuaderno de apuntes de los estudiantes	Revisión cuaderno parcelador docente	Evaluaciones aplicadas	Revisión de tareas	Revisión de trabajos	Actitud presentada
Enseñanza	A medida que se realiza cualquier estrategia en el aula, se considera importante tener en cuenta el trabajo del estudiante y la forma como se enfrenta al conocimiento.	Se busca mejorar para lograr mejores oportunidades del aprendizaje del estudiante	No solo se evalúa lo realizado en el momento sino lo realizado durante cada actividad, ejercicio y taller realizado	Las tareas asignadas se dan más como repaso que como medición de una nota.	Se tiene en cuenta lo realizado durante cada una de las clases, ya sea en forma individual o grupal.	La motivación y disposición para realizar actividades dentro y fuera del aula.
Aprendizaje	Cada una de las actividades y estrategias empleadas por el estudiante permite dar cuenta del logro y acercamiento hacia lo esperado.	De acuerdo a las necesidades se ofrecen alternativas para convertir las falencias en oportunidades.	Se tiene en cuenta tanto el trabajo individual como el grupal; además los aportes personales al trabajo realizado.	Se hace necesario la presentación de un test o prueba que ayude a soportar lo que el estudiante sabe y demuestra durante el proceso de aprendizaje.	Cada trabajo realizado debe ser justificado, para comprobar que realmente se aprendió algo significativo para el estudiante.	Oportunidad y motivación frente a situaciones ofrecidas y otras descubiertas para el logro de lo propuesto.
Pensamiento	A pesar de que el cuaderno no es la única medida de control con respecto a lo que se enseña, si se considera necesario la demostración de lo aprendido.	Todo lo que se realice es pensando tanto en el estudiante como en el docente, ya que la comunicación hace de la enseñanza una oportunidad y del aprendizaje una necesidad.	Se tiene en cuenta los aportes que el estudiante brinda en la clase y como argumenta y justifica lo realizado en clase o lo traído de la casa.	Diferentes estrategias son tenidas en cuenta aparte de una prueba escrita u oral. Como trabajos en grupo o en forma individual.	El estudiante debe tener la capacidad de argumentar sus fortalezas, dificultades y aprendizajes de acuerdo a lo investigado.	La forma como asume frente a situaciones y observaciones planteadas.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 8. Matriz general de fundamentación de las prácticas. Investigador 4: César Castillo

Procedimientos para evaluar Categorías	Revisión cuaderno de apuntes de los estudiantes	Revisión cuaderno parcelador docente	Evaluaciones aplicadas	Revisión de tareas	Revisión de trabajos	Actitud presentada
Enseñanza	Desde la enseñanza se hace una revisión detallada de los apuntes hechos por los alumnos en el cuaderno, realizando una retroalimentación por escrito, y haciendo tomar conciencia que se puede mejorar aún más la producción hecha por el estudiante, sin llegar a depreciar el trabajo realizado por él.	Allí es posible que desde la enseñanza se planteen todas las estrategias, métodos, metodologías, herramientas, acciones pedagógicas y evaluativas necesarias para que el proceso de enseñanza sea eficaz. Se presentan los propósitos del maestro en el ejercicio de su labor.	Desde la enseñanza, las pruebas aplicadas aportan un recurso para que en diferentes momentos pueda evidenciarse el logro de los estudiantes; así es posible tomar decisiones respecto al mejoramiento de la misma práctica pedagógica respecto a la intención de la enseñanza.	La revisión de las tareas desde la perspectiva de la enseñanza requiere de una planeación detallada que evidencie la intención con la cual se asignan estas actividades: puede ser para la exploración, la profundización o la argumentación. Es decir, con una intención clara, las tareas cobran un valor enorme tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.	Como los trabajos requieren de una mayor complejidad, definir y elegir los criterios de evaluación del trabajo propuesto permite asegurar un proceso de aprendizaje adecuado para el estudiante. La retroalimentación continua debe garantizar una mejora en el proceso, hacia una enseñanza con calidad y un aprendizaje oportuno.	Desde la enseñanza la planeación de la clase debe prever las actitudes del estudiante frente a su proceso de formación. Al tener claro la intención en la enseñanza y el propósito de la clase la actitud mediadora sortea estas eventuales actitudes de los estudiantes. Se persuade al estudiante hacia su proceso formativo.

Aprendizaje	Se espera que los estudiantes retomen los aportes y comentarios del maestro hechos en la retroalimentación para mejorar sus actividades logrando un aprendizaje más sólido. Además los estudiantes podrán argumentar las decisiones que tomen al respecto y los saberes aprehendidos en el proceso.	El cuaderno parcelador permite establecer todas aquellas estrategias que se implementarán para el aprendizaje de los estudiantes, así como el mecanismo de retroalimentación a seguir tanto en el estudiante como en el maestro, quien también aprende.	Se emplean rutinas de pensamiento como herramientas o mecanismos de evaluación cualitativa en la etapa exploratoria, investigativa, de profundización y conclusión en las diferentes temáticas abordadas desde el currículo.	El estudiante mediante las tareas, desarrolla diversas habilidades y partir de ellas realiza conexiones entre los saberes previos y los nuevos, allí se da una comprensión y por tal razón, también se logra un aprendizaje, aunque éste no sea siempre al mismo ritmo de otros.	Mediante los trabajos los estudiantes logran un aprendizaje de profundización acerca de los tópicos trabajados en las clases. A partir de allí, el maestro mediante la retroalimentación guía al estudiante hacia un aprendizaje contextualizado y autónomo.	Los cambios de actitud o el desinterés son en ocasiones factores que alteran el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, cuando se ha logrado motivar contundentemente al estudiante su actitud cambia frente a su aprendizaje. Al contextualizarlo se aprende significativamente.
Pensamiento	A través de rutinas de pensamiento el mismo estudiante puede realizar un reconocimiento de su cuaderno y así comunicar sus ideas respecto al antes de su proceso de aprendizaje y luego de éste.	La revisión del diario parcelador promueve la organización y definición de estrategias y herramientas como las rutinas de pensamiento dirigidas hacia fortalecer la comprensión. Si el estudiante puede visibilizar su pensamiento es porque logra la comprensión, a su vez logrando el aprendizaje.	El uso específico de las rutinas de pensamiento permite que el maestro revise qué tipo de pensamiento desea estimulen los estudiantes, y promueve en los estudiantes las habilidades para la adecuada comprensión de un saber dado.	Mediante algunas rutinas de pensamiento pueden los estudiantes dar cuenta de lo que piensan acerca de lo realizado en su tarea. Al hacer visible su pensamiento y comunicarlo se puede emitir un juicio de valor para evidenciar el aprendizaje en el estudiante. El uso de rúbricas de evaluación previamente suministradas al estudiante le permite asegurar la calidad requerida a dicha tarea o actividad.	Al usar una rúbrica de evaluación para valorar dichos trabajos, obliga indirectamente a que el estudiante desarrolle procesos de pensamiento como la observación, el análisis, la construcción de ideas, la argumentación, entre otros, que le conlleven a elaborar una actividad de calidad. Por parte del maestro, se obliga a pensar y repensar en los trabajos que susciten en los estudiantes el pensamiento y la reflexión.	Al estudiante normalmente le cuesta o siente pereza al escuchar la palabra pensar. Mediante las rutinas de pensamiento el estudiante se ve involucrado en situaciones de pensamiento concretas sin darse cuenta. Así al visibilizar su pensamiento y comenzar a lograr una comprensión la motivación por el aprendizaje regresa o surge.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 8. Matriz general de fundamentación de las prácticas. Investigador 5: Julio González.

Procedimientos para evaluar	Revisión cuaderno de apuntes de los estudiantes	Revisión cuaderno parcelador docente	Evaluaciones aplicadas	Revisión de tareas	Revisión de trabajos	Actitud presentada
Categorías						
Enseñanza	Se encuentra estructurado por temas, donde se puede observar un título, con algunos subtítulos y algunos contenidos propios de apartes de un libro de texto, además se complementan con dibujos o	La estrategia de enseñanza consiste en registrar en un cuadro a manera de matriz algunos aspectos que se consideran importantes durante la realización de cada clase tales como: fecha y hora, Asignatura y grado, estándar, actividad,	Se refiere a preguntas tipo test de falso y verdadero, complete y a veces e selección múltiple realizadas al finalizar una unidad temática y que corresponden a un desempeño cognitivo que se	Una tarea consiste en una serie de preguntas, realización de una consulta, elaborar un gráfico, o dibujo, colorear o leer una parte del tema que se está desarrollando, su objetivo es contribuir a la cultura de tener	Al termino trabajos se refiere a una actividad que se encuentra al final de la unidad y que los libros de texto las denominan miscelánea, actividades de refuerzo o taller, que corresponden a una serie de preguntas y ejercicios de	En el aula de clase el desempeño actitudinal se da como una herramienta poco efectiva para evaluar al estudiante, porque por ser demasiado subjetiva correspondía al criterio del docente asignarle

	esquemas que aclaran y al final del tema algunas preguntas que se dejan para que el estudiante las solucione y las traiga al día siguiente de tarea.	refuerzo, evaluación y observaciones que se consideran pertinentes tales como: asistió a clase, se queda por fuera del salón, se cambia de puesto por indisciplina...	valora con un porcentaje del 50% de la nota promedio para superar el bimestre. Además de la nota de comportamiento que equivale al desempeño actitudinal con un valor de un 20% y corresponde a las actitudes observable y el 30% o desempeño procedimental de la nota representada en tareas, participación en clase y actividades realizadas en la clase	algo para hacer en la casa.	caracteres repetitivo y memorístico con el fin de demostrar si el estudiante aprendió un tema o ver que dificultades presenta y así poder explicar en el tablero las dudas y dificultades surgidas durante su realización.	un número de 1 a 5 con un porcentaje del 20% al finalizar el bimestre, carente de criterios claros para poder calificar este desempeño.
Aprendizaje	Las competencias se enuncian al iniciar el bimestre en el cuaderno de forma general, pero se observa que no se desarrollan y se toman como temas o contenidos desarticulados a veces sin tener en cuenta como parámetros básicos que el estudiante debe saber para mejorar.	Los estándares de competencias se enuncian en un cuadro a manera de matriz y corresponde a apartes de contenidos que son tomados de un texto guía de alguna editorial pero que no constituyen "un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir como la capacidad de saber usar el saber en distintos contextos" Estándares Básicos MEN, (2006)	Las evaluaciones escritas no permiten la aplicación del saber en distintos contextos, sino se basan en el tradicionalismo es decir en preguntar datos de corte memorístico.	Las tareas como tales no desarrollan las competencias del estudiante porque se convirtieron en actividades tortuosas, tramposas y desconsideradas para algunos estudiantes que al llegar al salón buscaban afanosamente que alguien les prestara los contenidos para pasarlos a su cuaderno y tener algo que presentar por alguna nota. Lo importante para ellos era no perder la materia.	La dificultad de los trabajos radican en que por ser una actividad homogénea y rigurosa la pueden realizar en grupo, de forma individual o pagar para su elaboración, dificultando al docente tener referencia si el estudiante al resolver las preguntas ha adquirido la competencia, ya que lo importante para el estudiante radicaba en entregar el trabajo para la tortuosa revisión por parte del docente.	El docente se encontraba a merced del buen o mal comportamiento del estudiante, con problemas de indisciplina, altanería y palabras soeces en el aula porque al ser clase magistral expositiva, el buen desarrollo de esta dependía del silencio y buena disposición por parte del estudiante, de lo contrario fracasaba cualquier intento de explicación en el tablero, esto implicaba desgaste y malos tratos en el aula aquí no se fomentan las competencias ciudadanas.
Pensamiento	El aprendizaje que se pretende con las actividades registradas es de carácter memorístico y repetitivo, no se evidencia el desarrollo de alguna habilidad específica, más bien se trata de copiar en el cuaderno para después evaluar	Las habilidades que se hacen explícitas en el planeador corresponden a acciones generales que el estudiante desarrolla durante la realización de los temas, consistentes en: comparar, relacionar, elaborar, trabajar, resumir, formular.	Estas evaluaciones escritas se refiere a preguntas de corte memorístico, con el objetivo de preguntar datos, hechos anecdóticos y definiciones puntuales, pero no se centran en el desarrollo de las habilidades propias de las	Las habilidades que se fomentan con estas actividades de las tareas son negativas como las mentiras, el trabajo desleal y la agresión entre estudiantes porque no se facilitan los cuadernos de apuntes o por el no préstamo oportuno.	Para los estudiantes que se dedicaban a realizar el trabajo y que querían comprender cuál era el principio del saber en ciencias lograban un alto rendimiento académico pero, los estudiantes que obtenían el trabajo por otros medios y con otros fines, para el docente se	con este componente actitudinal, la habilidades desarrolladas corresponden a un estereotipo de comportamiento propio de la educación tradicional donde se prohíbe hablar y comentar algo mientras el docente este

	de forma escrita, las tareas, respuestas acertadas y presentación de trabajos.		ciencias naturales	Pero para los estudiantes que las realizan fomentan en un pequeño grado la comprensión de los temas.	convertía en tarea imposible de saber si ese estudiante había alcanzado la competencia o había desarrollado alguna habilidad.	explicando, además de ubicarse en filas de no más de cinco por ser el grado mayor a 35 estudiantes.
--	--	--	--------------------	--	---	---

Fuente: elaboración propia, (2017).

6.11. Anexo 11. Matrices de implementación de la evaluación formativa en los docentes investigadores.

Matriz 9. Matriz de evaluación formativa por cada uno de los investigadores. Investigador 1: Yohana Ruiz.

Tipo Evaluación Categorías	Inicial	Procesual	Autoevaluación	Coevaluación	Eval. Final
Enseñanza	Se hace uso de las rutinas de pensamiento como herramienta de enseñanza para llevar a cabo la exploración de ideas previas de los estudiantes y/o acercarlos a establecer conexiones entre dichas ideas y el nuevo conocimiento.	Se proponen y aplican diferentes estrategias, herramientas y actividades para el desarrollo de las concepciones planteadas en el currículo. El docente es promotor, apoyo, orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, hace preguntas orientadoras, aclara dudas, retroalimenta y sobretodo reflexiona sobre su praxis.	Desde la enseñanza se orientan procesos constantes de autoevaluación, especialmente a través de rúbricas de evaluación, las cuales resultan una herramienta más sencilla y útil para evaluar las producciones de los estudiantes. En la autoevaluación se orienta también retroalimentación.	El proceso de enseñanza promueve con fuerza la evaluación entre pares por ser una estrategia para fomentar la autonomía, cualidad reflejada en la responsabilidad que se empieza a asumir a la hora de dar cuenta del proceso del otro de manera constructiva.	Como resultado final del proceso de evaluación formativa permite valorar con más detalle cada uno de los momentos de la enseñanza en búsqueda de un aprendizaje óptimo en los estudiantes, de manera que el maestro pueda constatar si hubo aprendizaje.
Aprendizaje	Los estudiantes evidencian lo que saben a través del desarrollo de rutinas de pensamiento. De la misma manera participan de procesos de socialización como motivación para definir con claridad sus propias metas.	Los estudiantes no sólo responden preguntas, también las formulan y emiten sus propias inquietudes. De la misma manera, participan contantemente, apropian vocabulario más avanzado, demuestran autonomía, por tanto hay producción individual y colectiva y habilidad para emitir y sustentar juicios propios y de sus compañeros.	Mediante el desarrollo de las rúbricas de evaluación los estudiantes tienen la oportunidad de identificar aspectos relevantes del proceso de su aprendizaje y asumirlo para el mejoramiento y fortalecimiento de sus competencias; lo cual rescata una evaluación más cualitativa que cuantitativa.	La coevaluación aporta a los estudiantes la posibilidad de enriquecer con sus aportes las actividades de aprendizaje de otros. De la misma manera es una estrategia fuerte en el aula, pues puede brindar información relevante respecto al avance en el proceso académico de los estudiantes.	El proceso final de evaluación implica que los estudiantes vuelvan sobre los resultados de su desempeño y valoren sus avances, dificultades y fortalezas con el fin de aclarar dudas subyacentes y reforzar así lo aprendido.
Pensamiento	Las rutinas suscitan procesos de pensamiento en los estudiantes que los motivan a preguntar e indagar por el nuevo conocimiento. De la misma manera, el docente genera preguntas orientadoras que promueven el ejercicio de pensar, y por tanto de establecer conexiones.	La producción constante de los estudiantes implica el desarrollo de procesos de pensamiento; las rutinas permiten visibilizar qué piensan los estudiantes y cómo han organizado el aprendizaje.	Revisar sus propias producciones hace parte de los procesos de reflexión que constantemente desarrollan los estudiantes respecto a su aprendizaje. Lo anterior permite a estudiantes y maestros identificar debilidades y proponer conjuntamente estrategias de mejoramiento.	La evaluación de pares es una acción vital en el aula, a través de este hecho los estudiantes potencian su habilidad de atención, capacidad de diálogo y comunicación de sus ideas y formas de pensar, con miras a emitir juicios de valor adecuados.	A través del proceso de reflexión en esta etapa de la evaluación formativa se conduce hacia el desarrollo del pensamiento con más fuerza, pues los estudiantes realizan todo un análisis de lo que fue su ruta de aprendizaje, estableciendo sus propias conexiones entre el saber y el contexto.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 9. Matriz de evaluación formativa por cada uno de los investigadores. Investigador 2: Orlando Ruiz.

Tipo Evaluación Categorías	Inicial	Procesual	Autoevaluación	Coevaluación	Eval. Final
Enseñanza	Para dar inicio al proceso de evaluación en el aula, el docente realiza un diagnóstico general, destacando las fortalezas y dificultades académicas del grupo escolar.	El docente permanentemente realiza un seguimiento y una reflexión en torno a la efectividad que tienen las estrategias pedagógicas que utiliza para enseñar.	El docente le permite al estudiante que realice una evaluación del proceso de enseñanza del maestro.	Los estudiantes se organizan por grupos y evalúan las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente.	El docente y los estudiantes evalúan colectivamente el proceso de enseñanza y crean un plan de mejoramiento.
Aprendizaje	El docente orienta el proceso académico del estudiante hacia el desarrollo de competencias.	El docente genera espacios para que el estudiante reconozca y supere sus dificultades académicas	El docente le permite al estudiante ser autónomo a la hora de identificar y crear estrategias para superar sus dificultades académicas.	Los estudiantes se evalúan entre sí, destacando las fortalezas y dificultades de cada uno.	El docente y los estudiantes realizan una evaluación general del proceso y crean un plan de mejoramiento.
Pensamiento	El docente aprovecha las habilidades particulares de sus estudiantes y los guía durante el proceso de formación.	El estudiante reconoce sus fortalezas académicas y se fundamenta en ellas para aprender a pensar.	El estudiante evalúa qué tan importante ha sido el aprender a pensar durante su proceso de formación.	Los estudiantes evalúan entre sí la capacidad de pensamiento de sus compañeros.	El docente y los estudiantes evalúan la importancia de emplear Rutinas de Pensamiento durante el proceso de formación académica.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 9. Matriz de evaluación formativa por cada uno de los investigadores. Investigador 3: Rocío Gamba.

Tipo Evaluación Categorías	Inicial	Procesual	Autoevaluación	Coevaluación	Eval. Final
Enseñanza	La evaluación es importante, permite hacer un seguimiento de lo que se enseña en el aula de clase y hasta donde el estudiante ha aprendido. Se debe dar desde el inicio con el propósito de lograr partir del saber previo con el que el estudiante cuenta.	La evaluación debe ser para el docente y para el estudiante ya que lo que se pretende es que sea progresiva y continua permitiendo dar cuenta de que tanto se sabe y se necesita aprender con respecto a al go de acuerdo al contexto y a la necesidad de cada estudiante.	Si la autoevaluación guía a la evaluación, es allí donde el docente guía su propia acción de quehacer pedagógico, en dónde reflexiona sobre su hacer y se convierte en el mediador para que los estudiantes pregunten acerca de cómo y qué están aprendiendo; este sencillo escenario no significa simplemente examinar, medir e informar o más aún proponer medidas para mejorar la calidad sino por el contrario lograr construir un diálogo entre los educandos y el docente logrando dejar la individualidad, a través de la creación de espacios colectivos y formativos.	Los autores Yves Chevallard y Gustavo Arias Arteaga coinciden acerca de la relación entre el sujeto, el docente y el conocimiento, haciendo ver que los tres van relacionados y llevan como meta mejorar los intereses educativos. Ya que el propósito de esta relación es mirar lo que se enseña, cómo se enseña y para que se enseña, y aunque deben existir intereses mutuos, es fundamental sobretodo despertar el deseo de buscar el cambio para mejorar en todo aspecto desde la práctica hasta la teoría de lo que se enseña y lo que se aprende; permitiendo así que cada uno aprenda a evaluar y a resaltar el trabajo de su compañero.	Viendo la comprensión como uno de los caminos para lograr un mejor conocimiento, se hace necesario realizar una serie de tareas que no solo demuestren un concepto sino que aumenten la necesidad de preguntar, indagar y explorar; es por esto que surge la estrategia de aplicación de las rutinas de pensamiento con su objetivo claro de lograr la visibilización del pensamiento, ya que la mayoría de las actividades realizadas en el aula, son simples actividades, no conducen más allá de aprender, repetir conceptos o acciones y lo que se busca es que el estudiante logre plantear preguntas y crear una cultura de pensamiento en la institución.

<p style="text-align: center;">Aprendizaje</p>	<p>La evaluación se realiza desde el inicio del proceso, el estudiante es el que establece las condiciones y los criterios que se deben tener para el cumplimiento, aunque el docente pasa a ser analista y orientador del proceso.</p>	<p>De alguna manera el aprendizaje debe dar cuenta de lo que se aprendió, la importancia de esto y la necesidad de continuar. Sin embargo el aprendizaje parte de la necesidad del cómo, porque y para que se enseña y se aprende algo, pasa a ser fundamental el contexto y la necesidad de la cual el estudiante ha mostrado el parte inicial.</p>	<p>Pensar en la evaluación desde la misma autoevaluación implica que ésta forme parte de la estrategia para un buen aprendizaje en donde el estudiante sea autónomo. Se necesitará responsabilizar al estudiante dentro de su propio aprendizaje posibilitando que se convierta en un sujeto activo para que pueda lograr definir y dar apoyo a sus trabajos de forma crítica y auto reflexivo desde su propio saber. Es allí en donde el papel del docente se convierte en parte activa para que el estudiante se motive.</p>	<p>Teniendo en cuenta las diferentes estrategias que el docente puede llevar a su clase; éstas deben seguir criterios para que al momento de compartir los saberes y aprendizajes entre pares, estos den cuenta de lo sucedido durante cada proceso; sin embargo no se trata de olvidar calificar, es simplemente incorporar al proceso establecido, las metas y criterios de manera clara antes de iniciarlo, ya que el docente establece condiciones que son necesarias a la hora de tener en cuenta una valoración.</p>	<p>“Las rutinas de pensamiento son unos instrumentos que utilizo en el aula y que contribuyen a generar unos movimientos de pensamiento concretos. Son estructuras con las que los alumnos, de una manera individual o colectiva, inician, discuten, gestionan su pensamiento a la vez que descubren modelos de conducta que permiten utilizar la mente para generar pensamientos, reflexionar y razonar. Son estrategias breves y fáciles de aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones de aula. Si se practican con frecuencia y flexibilidad, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares dentro del aula.” (Ritchhart, 2002).</p>
<p style="text-align: center;">Pensamiento</p>	<p>La realización de la evaluación al inicio de cada tema, permite dar cuenta de las dificultades y tenerlas en cuenta para más adelante poder reforzar y trabajar sobre la dificultad.</p>	<p>Con respecto al aprendizaje en los estudiantes, creía que al ofrecer una serie de talleres, teorías, explicaciones y evaluar cada uno de los temas vistos, era suficiente pues lo que buscaba era medir un resultado. Ahora sé que el estudiante es el centro de su propio aprendizaje y el docente el mediador que apoya para lograr la meta. Qué no es suficiente tener en cuenta solo el final de cada proceso, sino que este debe ser antes, durante y después. Qué el docente guía y brinda alternativas para cumplir el logro, pero quien realmente construye es el estudiante.</p>	<p>Construir un proceso y que este sea evaluado permite trazar metas y fortalecer espacios necesarios de reflexión y discusión entre los protagonistas que participan en el acto educativo.</p>	<p>El proceso de valoración continua no sólo suministra a los alumnos retroalimentación sobre su trabajo, también permite que tanto el docente como éstos evalúen el grado de desarrollo de los alumnos. La evaluación continua es el proceso de brindar respuestas claras a los desempeños de comprensión de los alumnos, de modo tal que les permita mejorar sus próximos desempeños. Una característica importante del proceso de valoración continua es la existencia o la frecuencia de oportunidades para proporcionar una retroalimentación cuyo objeto consiste en mejorar los desempeños comprensivos de los alumnos.</p>	<p>Al analizar la importancia de las rutinas de pensamiento dentro del proceso educativo, se evidencia que estas pueden ser utilizadas una y otra vez, ya que no quitan tiempo sino por el contrario mejoran el quehacer educativo en el aula de clase; sin embargo para que estas cumplan con el propósito esencial de lograr la visibilización del pensamiento deben ser utilizadas frecuentemente y la idea es que cada docente logre contagiarse de este tipo de herramienta, contribuyendo así en la formación de una verdadera cultura de pensamiento en cada escuela, colegio o centro educativo.</p>

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 9. Matriz de evaluación formativa por cada uno de los investigadores. Investigador 4: César Castillo.

Tipo Evaluación Categorías	Inicial	Procesual	Autoevaluación	Coevaluación	Eval. Final
Enseñanza	Se emplean rutinas de pensamiento para la exploración de saberes. Las rutinas no se pueden utilizar todas al mismo tiempo, o alguna en especial para todos los casos.	Se emplean rutinas de pensamiento y protocolos de observación del trabajo colaborativo. Se planean diversas actividades de comprensión donde los estudiantes construyen su propio conocimiento. El maestro es un guía que aclara las inquietudes y encamina al estudiante hacia un aprendizaje significativo empleando las rúbricas; a partir de lo anterior el maestro toma decisiones al respecto de su enseñanza.	Es preciso que de manera constante desde la enseñanza se realice un proceso de autoevaluación empleando las rúbricas, para encontrar en aquellos aspectos que lo requieren, un fortalecimiento para garantizar un mejor proceso de enseñanza. También se incentiva la autoevaluación en los estudiantes, como mecanismo de evaluación equitativa.	Desde la práctica de la enseñanza, la evaluación por parte de pares es importante, pues a partir del dialogo se hacen aportes para el mejoramiento del proceso; por otra parte, la evaluación que los estudiantes hacen de nuestra enseñanza es necesaria atenderla, ya que ellos perciben y son los directos beneficiarios de las prácticas evaluativas del maestro.	Retomar los datos recogidos de la evaluación en los momentos anteriores, permite emitir un juicio de valor más cercano a la realidad de la enseñanza, fomentando el reconocimiento y procesos hacia una toma de decisiones acertada y que beneficie a la comunidad.
Aprendizaje	Cada momento inicial que requiera evaluar precisa de una rutina de pensamiento en particular, de acuerdo a la intención de implementación. Allí el estudiante aprende por un lado a desarrollar las rutinas, y aprende a pensar para comprender.	Durante el proceso el estudiante construye su conocimiento de manera individual y colectiva. Para tal efecto, implementa en sus acciones de aprendizaje rutinas de pensamiento, que conducen hacia una reflexión personal que sin duda le orienten a tomar decisiones sobre cómo mejorar su proceso de aprendizaje, siendo consiente que no habrá producto terminado sino que constantemente debe mejorarse cada actividad.	La autoevaluación se lleva a cabo mediante las rúbricas respectivas. De esta manera el estudiante tiene un panorama más amplio acerca de los criterios a evaluar y cómo desde el proceso mismo de aprendizaje ha logrado alcanzarlos. No se trata únicamente de una valoración cuantitativa, inclusive, es de carácter más cualitativa.	La coevaluación como estrategia formativa puede darse desde dos aspectos: uno, la coevaluación entre pares (compañeros), permite evaluar al otro y aprender de los aspectos positivos para mejorar los suyos; y dos, ayudarlo desde sus fortalezas a los compañeros con dificultades.	La evaluación no se entenderá como el fin del proceso. Debe recogerse todos los datos, conceptos, juicios emitidos en las rutinas de pensamiento y en las rúbricas para redireccionar o fortalecer el aprendizaje. Teniendo una información al respecto se toman decisiones en el aprendizaje para que éste adquiera significado.
Pensamiento	Siempre que se utiliza una rutina de pensamiento para la exploración de ideas o saberes, demanda un proceso de pensamiento para identificar cuál de ellas es la más eficaz y pertinente para el aprendizaje de los estudiantes.	El desarrollo del pensamiento es un aspecto esencial tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Cada acción en el aula ejercida por el maestro o por el estudiante demanda de un proceso de pensamiento que conlleva directamente a un aprendizaje en los dos actores de dicho proceso.	El acto reflexivo implica necesariamente una autorrevisión del proceso. Este se lleva cabo desde la enseñanza por parte del maestro al revisar en introspectiva su quehacer para mejorarlo y fortalecer su enseñanza, y desde el aprendizaje, donde el alumno comienza a hacerse partícipe de una revisión personal de su proceso, dando cuenta de los aspectos a mejorar para avanzar en su aprendizaje.	Una reflexión compartida desde el trabajo colaborativo permite que el pensamiento se estimule. Pueden emplearse rutinas de pensamiento o protocolos de observación en donde puedan dar cuenta de su pensamiento, del proceso concreto en la enseñanza y en el aprendizaje.	La evaluación final debe tanto el maestro como el estudiante, una revisión reflexiva de todos los momentos anteriores, produciendo un pensamiento crítico hacia el mejoramiento de la práctica de la enseñanza, como del proceso de aprendizaje. La reflexión es la estrategia más pertinente para el desarrollo del pensamiento, volviendo desde las rutinas, protocolos y rúbricas.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 9. Matriz de evaluación formativa por cada uno de los investigadores. Investigador 5: Julio González.

Tipo Evaluación Categorías	Inicial	Procesual	Autoevaluación	Coevaluación	Eval. Final
Enseñanza	Se sugiere implementar la evaluación diagnóstica, al iniciar un proceso de enseñanza aprendizaje cuya función es predecir cuál es el estado o nivel de competencia y avance en el desarrollo de habilidades cognitivas. Es conveniente realizarla al inicio de un tema, un año, o a la implementación de un nuevo sistema de aprendizaje, o cómo va a ser el funcionamiento de un programa. El resultado obtenido debe servir para tomar decisiones pedagógicas tales como: Ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades educativas de los alumnos y orientar los alumnos hacia la modalidad o tipo de enseñanza más acorde con sus necesidades educativas.	Permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha, este tipo de evaluación es importante como estrategia dentro del proceso formativo cuya finalidad es la de proporcionar información útil y relevante para mejorar la eficacia, a fin de alcanzar los aprendizajes amplios, profundos y significativos que han de realizar los alumnos.	Aquí los evaluadores son los mismos que han realizado la actividad o han presentado el trabajo asignado como refuerzo o como forma de optimizar el aprendizaje, en esta evaluación cada estudiante evalúa su propio trabajo o aprendizaje logrado en un determinado momento del proceso de ejecución o desarrollo.	En esta función evaluativa, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente, convirtiendo este tipo de evaluación en un proceso equitativo donde todo es sujeto de evaluación y de mejora.	Es necesario evaluar para informar a quien corresponda que los estudiantes han alcanzado los criterios o competencias necesarias para avanzar en su proceso formativo mediante la acreditación.
Aprendizaje	El proceso es necesario para iniciar cualquier transformación en el aula, o para decidir los objetivos o competencias que se pueden y deben adquirir y valorar al final de un proceso, y analizar si los resultados son satisfactorios o insatisfactorios. En esta etapa se deben diferenciar los objetivos, estándares, habilidades contenidos o procesos formativos hacia la modalidad de enseñanza constructivista.	Esta evaluación se realiza a lo largo de un periodo de tiempo fijado con anterioridad y al momento de dar a conocer los criterios evaluativos con el fin de realizar la adquisición de las competencias, habilidades, metas u objetivos.	Un alumno por medio de una rejilla puede autoevaluar su aprendizaje, o adquisición de competencias, este tipo de evaluación puede autoevaluar los centros educativos junto a sus programas y su funcionamiento.	Alumnos y profesores se evalúan mutuamente, unos equipos de docentes y otro de estudiantes se evalúan con el fin de mejorar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y examinar el desarrollo y adquisición de competencias, del equipo directivo al consejo académico y viceversa.	Los resultados de la evaluación, o reflexión sobre los criterios de evaluación e indicadores, que se encuentren vinculados con la toma de decisiones sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje a los que se refieren los resultados.
Pensamiento	Consiste en el desarrollo de habilidades hasta el momento con base en la recolección de datos como punto de partida. Esta evaluación sirve	Este proceso evaluativo se realiza con el fin de implementar la recogida continua y sistemática de datos tendientes a evaluar el funcionamiento o eficacia de una estrategia	En la autoevaluación los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas por eso prima la ética y responsabilidad social para efectuar el auto	Unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente, desde estudiantes, profesores, directivos programas áreas y padres de familia	La calificación sirve para que las instituciones acrediten los logros académicos de los alumnos de acuerdo con criterios de selección

	<p>para adaptar u orientar un proceso evaluativo que tiene por fin, obtener información sobre las necesidades educativas de los estudiantes con respecto al proceso de formación de los alumnos en los momentos iniciales de la enseñanza.</p>	<p>de enseñanza que ha dado resultados efectivos durante el mejoramiento como programa educativo, proceso de aprendizaje de un alumno, o de la deficiencia en el proceso evaluativo de un profesor.</p>	<p>mejoramiento.</p>	<p>todos inmersos en una cultura evaluadora con el fin de fomentar diversas habilidades.</p>	<p>preestablecidos que no resultan compatibles con los objetivos instruccionales. La evaluación final se refiere al uso que se hace de la información con el fin de resaltar fortalezas o mejorar las deficiencias encontradas. Se refiere a la evaluación como producto de un proceso formativo que exige a comparar a los alumnos con un criterio común y expresar el resultado de la evaluación mediante una "calificación" sintética incompatible con una descripción cualitativa, que hace parte del proceso administrativo de la evaluación.</p>
--	--	---	----------------------	--	--

Fuente: elaboración propia, (2017).

6.12. Anexo 12. Matrices de implementación de la retroalimentación de procesos en la evaluación formativa.

Matriz 10. Matriz de retroalimentación de procesos por parte de cada uno de los investigadores. Investigador 1: Yohana Ruiz.

Retroalimentación Categorías	De forma	De contenido
Enseñanza	El maestro continuamente se vuelve atrás para fortalecer diversos aspectos de su labor como las planeaciones, didácticas, metodologías, herramientas e instrumentos de evaluación, y en general todo aquello que le atañe a su ejercicio para que el proceso de enseñanza se lleve a cabo de acuerdo a las metas y estrategias claras y coherentes con el aprendizaje.	Dentro de la enseñanza puede ocurrir que ciertos saberes deben abordarse de manera diferente de acuerdo al ritmo de cada estudiante, sus intereses y gustos; la retroalimentación permite hacer los ajustes pertinentes para atender a las necesidades de los alumnos.
Aprendizaje	La retroalimentación desde el aspecto de forma requiere cambios que evidencien claridad. Los aportes de los maestros y los estudiantes crearán más y más demostración útil de investigación que pueda retroalimentar de manera productiva el diseño de escuelas y colegios, así como otros espacios y contextos educativos” (Fischer, 2009, citado por Linck, 2013).	Respecto al contenido, los estudiantes retroalimentan cuando hacen un recorrido de observación y análisis de los resultados del aprendizaje, donde logran retomar aquello que no está claro y reforzar tales falencias con nuevos aportes y acciones necesarias para tal fin. De la misma forma, vuelven sobre lo que tiene claridad, estableciendo conexiones propias como oportunidad para el aprendizaje significativo.
Pensamiento	La retroalimentación en el estudiante es pertinente para modificar los hábitos, formas y recursos a utilizar para mejorar su aprendizaje.	La retroalimentación es necesaria para que se induzca tanto a maestros como a estudiantes a pensar y repensar sobre los saberes que son necesarios profundizar para relacionarlos correctamente con los intereses de unos y otros.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 10. Matriz de retroalimentación de procesos por parte de cada uno de los investigadores. Investigador 2: Orlando Ruiz.

Retroalimentación Categorías	De forma	De contenido
Enseñanza	Las estrategias de enseñanza que actualmente se implementan en el aula de clase están enfocadas a generar procesos de comprensión, que le permitan al estudiante estimular sus fortalezas y corregir sus dificultades académicas con la orientación permanente del docente.	A través de las Rutinas de Pensamiento, el docente logra identificar los aspectos positivos y negativos que surgieron en su práctica, haciendo una evaluación permanente de las estrategias más efectivas a la hora de enseñar.
Aprendizaje	El docente genera confianza, seguridad y autonomía en el estudiante para que realice sus trabajos académicos de acuerdo con sus habilidades e intereses propios, de tal forma que se garantice el logro de los objetivos propuestos.	El docente orienta el proceso académico del estudiante, permitiéndole ver, reconocer y corregir sus dificultades académicas, con el fin de contribuir al desarrollo de competencias.
Pensamiento	El docente se propone estimular la capacidad de pensamiento de sus estudiantes a través de rutinas que conlleven al desarrollo de habilidades académicas.	Los estudiantes están en libertad de expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones de forma verbal o escrita y el docente está en la obligación de orientar dicho proceso hacia la apropiación de valores como el respeto y la tolerancia.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 10. Matriz de retroalimentación de procesos por parte de cada uno de los investigadores. Investigador 3: Rocío Gamba.

Retroalimentación Categorías	De forma	De contenido
Enseñanza	Evaluar es el componente del proceso docente educativo mediante el cual se constata el grado de cumplimiento de los objetivos como componente que es no se debe identificar con el proceso mismo sino que es uno de sus aspectos. La evaluación es un control con personalidad propia y se desarrolla en aquel momento, después de transcurrido cierto lapso, en el que se estima que, se han creado las condiciones para arribar al objetivo programado	El proceso docente educativo, como proceso consciente que es, se desarrolla con un fin determinado: el objetivo. El proceso no sólo se planifica: determinar sus objetivos y contenido, y organiza: forma y métodos, sino que se controla permanentemente para enmendar las formas y métodos que le permitan alcanzar el objetivo del modo más eficaz y eficiente.
Aprendizaje	La evaluación se realiza con el propósito de descubrir y las diferentes fortalezas y valencias de un individuo sobre algo, pero se suele emplear al inicio y al final de determinada situación, sin embargo puede convertirse en el puente de lo aprendido o lo no logrado.	Durante el proceso de aprendizaje debe dar cuenta que existen diferentes actores y que se debe tener en cuenta el contexto del cual se parte para la debida organización de cada proceso que se pretenda evaluar y retroalimentar. Si lo que se quiere es que el estudiante aprenda, se debe motivar y partir de intereses propios.
Pensamiento	Se consideraba que la evaluación podría ser la única alternativa para que el estudiante pudiera defender lo aprendido, ya sea en forma oral o escrita. Pues de una u otra manera debe demostrar que realmente está aprendiendo y a la vez el docente justificar lo enseñado.	Es de reconocer que la evaluación no es el final de un proceso, por el contrario es aquel ejercicio continuo y retroalimentado que se realiza durante los diferentes momentos empleados durante el proceso educativo el cual debe medir a cada uno de sus protagonistas tanto de manera cualitativa como cuantitativa.

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 10. Matriz de retroalimentación de procesos por parte de cada uno de los investigadores. Investigador 4: César Castillo.

Retroalimentación Categorías	De forma	De contenido
Enseñanza	Desde la enseñanza la retroalimentación se desarrolla al momento en que el maestro hace una semaforización en el tiempo, y en cada etapa de desarrollo de la enseñanza se hace la revisión considerando los aspectos positivos que deben seguir permaneciendo en el proceso y los aspectos susceptibles de ser mejorados.	La retroalimentación es necesaria hacerla desde la enseñanza, debido a que esta acción pedagógica permite replantear los saberes que se planean para la enseñanza, la orientación acerca de dichos saberes o la contextualización del saber, hacia un proceso de aprendizaje significativo.
Aprendizaje	Desde el aprendizaje, la retroalimentación es concebida mediante la revisión de las producciones de los estudiantes (no necesariamente textuales), realizando recomendaciones para que vuelvan a evidenciar un nuevo avance teniendo en cuenta dichos comentarios o sugerencias. En muchas ocasiones se les da a elegir a los mismos estudiantes el cambio o la modificación en algún criterio. Lo que se presupone es, que en la nueva entrega, la actividad evidencie una mejoría, aumentado su calidad	En el aspecto de contenido, la retroalimentación se planea, esperando que las actividades desarrolladas por los estudiantes respecto a su esencia y concepción muestren una claridad acerca del tema. Así, la retroalimentación se dará, agregando la información que se ha dejado de lado y es considerada como importante, y por otro, cuando es necesario omitir información que distrae y limita el verdadero sentido y significado de la actividad. En ocasiones se busca que las actividades sean escritas o manuales hablen por sí solas, aunque se requiere de una comunicación hablada que sustente el significado y coherencia de tal actividad.
Pensamiento	La retroalimentación obliga a desarrollar diversos procesos de pensamiento al momento de repensar para mejorar las metodologías o formas de llevar el saber a los estudiantes, de acuerdo a sus propósitos y necesidades.	La retroalimentación permite al maestro volver atrás y revisar su proceso de enseñanza, reflexionar sobre éste, y establecer acciones que le permita una mejora en la calidad de su labor. Por parte del estudiante, también él deberá hacer

		una revisión retrospectiva que le permita reflexionar sobre las acciones que le generaron un buen aprendizaje y las que lo limitaron para cambiarlas, obteniendo mejores desempeños.
--	--	--

Fuente: elaboración propia, (2017).

Matriz 10. Matriz de retroalimentación de procesos por parte de cada uno de los investigadores. Investigador 5: Julio González.

Retroalimentación Categorías	De forma	De contenido
Enseñanza	Este tipo de estrategias se usan para animar a conquistar sus metas o a seguir avanzando en su formación al estudiante mediante palabras alentadoras y comprensión por parte del docente y en muchas ocasiones para desmotivarlo, donde el docente amenaza, intimida y obliga al estudiante, a comportarse de acuerdo con los principios en los cuales fue formado, en ocasiones lo que sucede es que el estudiante está dirigiendo la atención por alguna anomalía presentada en su etapa de desarrollo, que es desapercibida por los docentes como adultos y formadores empeorando la actitud del estudiante y en ocasiones es obligado a retirarse del sistema educativo. Con las consecuencias posteriores de problemas sociales presentados.	Mediante la reconstrucción de procedimientos se puede obtener una forma de ayudar y ser corresponsables en los resultados evaluativos y mejora de procesos. Es específica y concreta cuando hace referencia a un tipo de evaluación realizada. Es un proceso de diálogo continuo que se dirige a cambiar comportamientos y se dirige a la persona de forma directa utilizando su nombre.
Aprendizaje	Es una descripción de hechos, de percepciones y sentimientos desde ambos actores estudiantes y docentes. Se produce de forma natural y se puede dar en diferentes contextos de la vida de los individuos y sirve para mejorar. Oportuna, congruente (sentir, pensar, decir) Actúa como facilitador del crecimiento persona. Ávila, p. (2009, p.4)	La retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro
Pensamiento	QUÉ NO ES RETROALIMENTACIÓN Evaluación, reproche, crítica, consejo, interpretación. Hablar por otros. Una manera de legalizar la agresión o el castigo. Un proceso en el que solo se toma en cuenta una de las partes. General o abstracta. Dirigida a aspectos fuera de control de la persona Inoportuna y desproporcionada Un proceso impuesto sin opción a acuerdos Incongruente Ávila, P. (2009, p.5)	Es una herramienta efectiva para aprender como los demás perciben las acciones, conocimientos, palabras y trabajos de la persona en cuestión y permite que ésta le dé a conocer a los demás sus percepciones. Entonces vale la pena buscar y dar retroalimentación regularmente de y a personas diferentes para conocer sus perspectivas. Ávila, P. (2009, p. 4)

Fuente: elaboración propia, (2017).

6.13. Anexo 13. Matrices de resultados de la investigación

Matriz 11. Resultado de las concepciones sobre evaluación de los maestros investigadores.

ASPECTO CATEGORÍAS	CONCEPCIÓN DE LOS MAESTROS INVESTIGADORES
ENSEÑANZA	La evaluación es un proceso mediante el cual el docente recopila información acerca de su desempeño y toma decisiones para mejorar sus acciones en el aula identificando las habilidades y dificultades en sus estudiantes y así intervenir para potenciar y nivelar las destrezas en los alumnos, diseñando estrategias de refuerzo o recuperación. El docente debe realizar procesos de retroalimentación y reflexión sobre sí mismo, dejando de lado el control hacia sus estudiantes y motivándolos más hacia el aprendizaje.
APRENDIZAJE	La evaluación da cuenta del aprendizaje del estudiante en tanto se evidencia una apropiación de los saberes propuestos por el docente y además los relaciona con sus gustos e intereses, estableciendo conexiones entre la teoría y su contexto. Además, ese aprendizaje se aleja del criterio tradicional de aprobación o reprobación después de haber visto un concepto o tema y su grado de cumplimiento para convertirse en satisfactorio con respecto a lo que el docente pretendía enseñar.
PENSAMIENTO	La evaluación se asume como una oportunidad para el desarrollo del pensamiento tanto para el maestro desde su enseñanza como para el estudiante en su aprendizaje. Se torna interesante diseñar un proceso evaluativo en el que se propicien las ideas nuevas que ligen los saberes y el contexto en el que los estudiantes se desenvuelven. En el momento en que el estudiante comunica de distintas maneras sus ideas, realiza procesos de pensamiento más estructurados. A su vez el maestro también propicia un pensamiento más desarrollado para poderlo lograr en sus estudiantes.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 12. Resultados de los diarios de campo de los maestros investigadores.

ASPECTO CATEGORÍAS	RESULTADOS: DIARIOS DE CAMPO DE LOS DOCENTES INVESTIGADORES.
ENSEÑANZA	Se evidencian registros limitados a temas y contenidos descontextualizados de la realidad del aula, donde el estudiante es un receptor controlado por el docente quien a su vez carece del conocimiento de la didáctica del contenido por consiguiente se limita a enseñar de forma disciplinar. Cuando se realizan algunas evaluaciones preliminares lo importante es crear una ambiente propicio para la participación y la escucha desde el primer momento de la clase, que se fortalece siempre que el docente planea con anticipación las actividades, cuando decide evaluar predomina el estilo conductista con una variante; los estudiantes piden organizarse en grupos por dos motivos: uno se sustentan en la seguridad que perciben las personas cuando están agrupados y dos, el favorecimiento para construir las ideas en conjunto cuando alguno de los integrantes no ha leído o no ha estudiado con antelación a la evaluación.
APRENDIZAJE	El docente es el responsable de presentar las actividades que animan y motivan la realización de distintas propuestas por parte de los estudiantes, pero ellos se limitan a entregar las actividades solo con el fin de buscar la aprobación del maestro sin beneficio de su propio aprendizaje. El desarrollo de competencias se dan al analizar, explicar y comprender situaciones que se complementa con el uso de simbología conocida y apropiada para transponer lo que el docente quiere transmitir, esto integrado con la responsabilidad que se debe conceder a cada estudiante de ser el actor importante de su proceso evaluativo, que inicia por la automotivación, autonomía y el compromiso por su propia formación. Por eso, cuando el estudiante encuentra sentido y goce de las actividades formativas, se atreve a extrapolar su conocimiento y a realizar actividades que mejoran su comprensión y motivan su aprendizaje.
PENSAMIENTO	Para el docente es de menor relevancia estimular el desarrollo de habilidades en el estudiante, sin embargo dentro de sus estrategias aprendidas usa diversas herramientas como rutinas de pensamiento, rúbricas de evaluación, donde el fin es usar las unidades temáticas como pretexto para que el estudiante adquiera las competencias básicas

	medidas por las habilidades desarrolladas, la exigencia y motivación que la actividad le proponga, factor que fomenta la curiosidad para alcanzar las respuestas que satisfagan esa curiosidad. Sin embargo el estudiante es la persona responsable de interiorizar o no lo que se le enseña y el docente por ser la persona profesional es el encargado de dar forma a las situaciones evaluativas donde el estudio y análisis de los procesos realizados por el estudiante conduce a la recolección de información y datos que llevan a la evaluación como proceso.
--	---

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 13. *Resultados de las planeaciones de clase de cada uno de los maestros investigadores.*

ASPECTO CATEGORÍAS	RESULTADO DE LAS PLANEACIONES DE CLASE.
ENSEÑANZA	La planeación fue concebida como el formato para diligenciar contenidos que los alumnos debían aprender de memoria y donde se diligencian las actividades que respondían al tradicionalismo no al modelo pedagógico constructivista implementado por la Institución Educativa. Al avanzar y mejorar la planeación se establece una ruta de reflexión inicial a través de preguntas orientadoras que sirven para guiar los procesos evaluativos de la planeación, con preguntas de diferentes niveles de complejidad tales como ¿Qué se planea?, ¿por qué se hace la planeación?, ¿A quién está dirigida?, ¿Cómo se va a desarrollar? Que al ser orientadas identifican que se va a enseñar y como se quiere evaluar. Finalmente, la planeación por sesiones de Enseñanza para la Comprensión -EpC, parte por ubicar a los estudiantes en tres tipos de contextos, el situacional, lingüístico y mental, acciones importantes que ayudan a arrojar datos para poder evaluar de forma efectiva, luego se formula el hilo conductor, los tópicos generativos y las metas de comprensión enmarcadas en las dimensiones conceptual, procedimental o metodológica, en la praxis o propósito actitudinal y por último en la comunicación como parte fundamental de la comprensión durante el desarrollo de las actividades.
APRENDIZAJE	Se tenía un planeación que respondía a que el estudiante repitiera los conceptos, teorías o contenidos vistos. Luego en la planeación se hacen explícitas las competencias que el estudiante debe alcanzar con el desarrollo de las actividades, además de enunciar los Estándares de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje - DBA como lineamientos del gobierno, junto con las actitudes personales y sociales que se deben demostrar durante las actividades de aprendizaje que se dan en una escala de complejidad de menor a mayor grado de dificultad, para culminar con la praxis que se convierte en riqueza evaluativa.
PENSAMIENTO	Las competencias evaluativas se convierten en una opción para desarrollar las habilidades detectables por los estudiantes durante el desarrollo de la planeación y que en cada dimensión o aparte potencian la comprensión. Para lograr una acertada valoración y retroalimentación de los desempeños de comprensión se deben establecer tres momentos durante la clase, uno inicial, el desarrollo y otro final o cierre que corresponde a las conclusiones y recomendaciones. Finalmente se aplica una rejilla a manera de autoevaluación con el fin de sugerir y realizar reflexiones, recoger información analizar y mejorar el proceso de intervención en el aula formulando unos criterios, componentes y algunos aspectos que unidos al nivel de observación mejoran la comprensión.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 14. *Resultados de la revisión del cuaderno de apuntes de los estudiantes por parte de los maestros investigadores.*

ASPECTO CATEGORÍA	REVISIÓN CUADERNO DE APUNTES DE LOS ESTUDIANTES
----------------------	---

ENSEÑANZA	Se usan para compilarlas producciones de los estudiantes traducidas en apuntes que valen para verificar y comprobar qué ideas nuevas surgieron producto de las explicaciones dadas en clase. El cuaderno se convierte en el borrador o primera versión de donde se parte para valorar, retroalimentar y mejorar las producciones del estudiante, que se estructura por temas, títulos, subtítulos, contenidos, talleres y actividades propios de apartes de libros de texto de alguna editorial que se complementa con dibujos o esquemas aclaratorios de la temática y como tarea al final de la clase el estudiante transcribe algunas preguntas para que las solucione en la casa y las traiga al día siguiente, que luego se valoraran con algún porcentaje de desempeño procedimental.
APRENDIZAJE	El estudiante usa el cuaderno como herramienta para compartir sus producciones con los demás y formar hábitos de estudio, tomar apuntes y guardar ideas importantes desde su propia producción y simbología. Lugo, cada actividad consignada da cuenta del esmero o apatía por la consecución de competencias. En los apuntes se pueden retomar aspectos que no se pueden pasar por alto y que merecen ser retroalimentados y argumentados para tomar decisiones con respecto a los saberes aprehendidos durante el proceso. Las competencias se escriben en las primeras hojas del cuaderno pero luego en el desarrollo se implementan como temas no como habilidades.
PENSAMIENTO	Volver sobre los apuntes del cuaderno permite a los estudiantes repensar y reflexionar acerca de su verdadero alcance y metas de aprendizaje, es de resaltar hacer que los estudiantes registren anecdóticamente en el cuaderno, pues el docente logra que se haga visible su pensamiento y comprensión, así como logra comunicar las ideas respecto al antes del proceso de aprendizaje y después de éste. En algunos casos no se evidencia el desarrollo de alguna habilidad específica, más bien se trata de transcripciones de un libro al cuaderno para que después mediante la acción de repaso el estudiante memorice datos, fechas, lugares, eventos que en clase se evaluaran de forma escrita. También se evalúan por este medio las tareas, respuestas acertadas y presentación de talleres y actividades en formato de trabajos.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 15. Resultados de la revisión del cuaderno preparador de cada uno de los maestros investigadores

ASPECTO CATEGORÍA	REVISIÓN CUADERNO PARCELADOR DOCENTE
ENSEÑANZA	Es una evidencia de la organización, responsabilidad y preocupación del maestro por ejercer adecuadamente su rol. Se usa para plantear las estrategias, metodologías, herramientas, acciones pedagógicas y evaluativas necesarias para apoyar el proceso de enseñanza y consiste en registrar en un cuadro a manera de matriz algunos aspectos que se consideran básicos durante la realización de cada clase tales como: fecha, hora, asignatura, grado, estándar, actividad, refuerzo, evaluación y observaciones pertinentes en el momento de la ejecución tales como: inasistencia, eventualidades e imprevistos de orden disciplinario y académico.
APRENDIZAJE	El cuaderno parcelador permite establecer algunas estrategias que se implementarán para el aprendizaje de los estudiantes, así como el mecanismo de retroalimentación a seguir tanto en el estudiante como en el maestro, quien también aprende. En otros casos los estándares de competencias se enuncian en un cuadro a manera de rejilla y corresponde a apartes de contenidos que son tomados de un texto guía de alguna editorial pero que no constituyen "un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos"(Men, 2006)
PENSAMIENTO	La revisión del diario parcelador promueve la organización y definición de estrategias y herramientas como las rutinas de pensamiento dirigidas a fortalecer la comprensión. Si el estudiante visibiliza su pensamiento es porque logra la comprensión y a su vez está aprendiendo. Las habilidades que se hacen explícitas en el planeador corresponden a acciones generales que el estudiante desarrolla durante la realización de los temas, consistentes en; comparar, relacionar, elaborar, trabajar, resumir y formular.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 16. *Resultados de los procesos de evaluación aplicada por cada uno de los maestros investigadores.*

ASPECTO CATEGORÍA	EVALUACIONES APLICADAS.
ENSEÑANZA	Se aplican evaluaciones escritas con preguntas de selección múltiple tipo test o de falso y verdadero, al finalizar una unidad temática que corresponden al desempeño cognitivo que se valora con un porcentaje del 50% de la nota promedio para superar el bimestre. Además se califica el comportamiento por medio de desempeños actitudinales con una valoración del 20% que corresponde a las actitudes y comportamiento demostrable y observable durante su permanencia en la Institución educativa. Y con un porcentaje del 30% para el desempeño procedimental que está representado en tareas, participación en clase y actividades realizadas donde el docente puede verificar qué tan efectivas han sido sus estrategias de enseñanza y si hay apropiación del conocimiento por parte del estudiante y en última instancia si va pasando la materia, va con lo justo o si va perdiendo y le corresponde realizar actividades de refuerzo o recuperación.
APRENDIZAJE	Se proponen la aplican de rúbricas de evaluación y rutinas de pensamiento para mejorar los resultados y desempeños de los estudiantes, y por ende evidenciar su comprensión y aprendizaje, ya que las evaluaciones escritas tipo test no permiten la aplicación del saber en distintos contextos, sino que se basan en el tradicionalismo, es decir, en preguntar datos de corte memorístico conductista.
PENSAMIENTO	Las evaluaciones escritas se refieren a preguntas de corte memorístico, con el objetivo de evocar datos, hechos anecdóticos y definiciones puntuales, pero no se centran en el desarrollo de las habilidades, el maestro no alcanza a visibilizar lo que estudiante piensa y comprende. El uso específico de las rutinas de pensamiento permite que el maestro revise qué tipo de pensamiento desea estimular en los estudiantes, y promueve las habilidades para la adecuada comprensión de un saber específico.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 17. *Resultados del análisis de la revisión de tareas en cada uno de los maestros investigadores.*

ASPECTO CATEGORÍA	REVISIÓN DE TAREAS
ENSEÑANZA	Las tareas se planean como extensión del aprendizaje a través del cual el maestro busca observar las conexiones que los estudiantes son capaces de establecer entre lo aprendido y su contexto pero en compañía de los padres de familia, quienes ayudan a la heteroevaluación de la comprensión que sus hijos tuvieron en relación a un tema de estudio. Las tareas asignadas se dan más como repaso que como medición de una nota y requiere de una planeación detallada que evidencie la intención con la cual se asignan estas actividades. Una tarea puede consistir en una serie de preguntas de exploración, realización de una consulta de profundización, elaborar un gráfico, dibujar, colorear o leer una parte del tema que se está desarrollando para argumentar, su objetivo es contribuir a la cultura de tener algo para hacer en la casa que ayude a disciplinar.
APRENDIZAJE	A través de la publicación de las tareas de los estudiantes se brinda retroalimentación constante como motivación para que los estudiantes con dificultades realicen sus propias actividades teniendo un punto de referencia para hacerlo. Otro factor lo constituye la revisión de tareas, para que el estudiante reconozca sus fortalezas, desarrolla diversas habilidades y partir de ellas realiza conexiones entre los saberes previos y los nuevos, allí se establece comprensión y se logra un aprendizaje, aunque éste no suceda al mismo ritmo de otros estudiantes. En contraposición, las tareas no desarrollan competencias en el estudiante porque se han convertido en actividades tortuosas, tramposas y desconsideradas para algunos que al llegar al salón buscan afanosamente quien les preste los contenidos para transcribirlos a su cuaderno y tener algo que presentar al docente por una calificación y no perder la materia.
PENSAMIENTO	Las tareas al ser actividades de exploración y profundización de lo aprendido en clase,

	<p>se convierten en punto de partida para evaluar la construcción de conceptos que busca constantemente volver sobre lo realizado en casa con el fin de corroborar que el aprendizaje se ha dado correctamente. La revisión de tareas es importante porque no sólo los niños refuerzan los contenidos vistos en clase sino que también estimulan el desarrollo del pensamiento. El uso de rúbricas de evaluación previamente suministradas al estudiante le permite asegurar la calidad requerida en dicha tarea o actividad. Las tareas en estadios de desarrollo mayor, se convierten en actividades con prejuicios como las mentiras, el trabajo desleal, pérdida y daño de materiales y agresión entre estudiantes por la no facilitación oportuna de apuntes o trabajos; pero para los estudiantes motivados que las realizan se fomentan en un pequeño grado la comprensión de las temáticas y el mejoramiento de la autoestima.</p>
--	--

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 18. Resultados de la revisión de trabajos en cada uno de los maestros investigadores.

ASPECTO CATEGORÍA	REVISIÓN DE TRABAJOS.
ENSEÑANZA	<p>La revisión de trabajos por el docente hace que se produzca un seguimiento permanente al aprendizaje de los estudiantes con el fin de intervenir oportunamente las dificultades encontradas. Los trabajos requieren una mayor rigurosidad y requieren haya una definición y elección de criterios de evaluación que permitan asegurar el avance del aprendizaje en los estudiantes. Se debe garantizar una retroalimentación continua que mejore el proceso, hacia una enseñanza con calidad y un aprendizaje oportuno. El concepto “trabajos” se refiere a actividades planteadas al final de una unidad que en los libros de texto se denominan misceláneas, actividades de refuerzo o talleres, que corresponden a una serie de preguntas y ejercicios de caracteres repetitivo y memorístico con el fin de demostrar si el estudiante aprendió los procedimientos lógicos de un tema o presenta dificultades y así intervenir aprovechando la disposición de instrumentos de apoyo como el tablero o un video que aclarara las dudas y dificultades surgidas durante la realización de estas actividades de carácter complejo.</p>
APRENDIZAJE	<p>Es importante crear el hábito de revisar los trabajos académicos realizados por los estudiantes donde se hace ver al niño que al trabajar y presentar sus creaciones estas son importantes para el docente, sus compañeros y padres de familia, convirtiendo estas acciones en motivación para su proceso de formación. Se recomienda que los trabajos realizados sean justificados al docente quien evaluará y comprobará que se ha aprendido algo significativo para el estudiante quien tendrá la oportunidad de guiar o retroalimentar aquello que presenta dificultad o es confuso. La dificultad en la revisión de los trabajos radican en que por ser una actividad homogénea y rigurosa aplicada a un gran número de estudiantes de un grado esta la pueden realizar en grupo, o de forma individual y en ocasiones pagana alguien para su elaboración, en este momento se traduce en dificultad para que el docente controle si el estudiante cuando resolvió las preguntas adquirió alguna competencia; pero lo importante para el estudiante es entregar el trabajo para que el docente lo revise y lo califique, de aquí en adelante se convierte en una tarea tortuosa de revisión para el docente quien debe sacrificar su tiempo en pro de brindar una realimentación que no es tenida en cuenta por el estudiante.</p>
PENSAMIENTO	<p>Mediante la revisión de trabajos, el docente puede realizar un seguimiento permanente al aprendizaje de los estudiantes y corregir oportunamente las dificultades encontradas. Al usar una rúbrica de evaluación para valorar dichos trabajos, obliga indirectamente a que el estudiante desarrolle procesos de pensamiento como la observación, el análisis, la construcción de ideas, la argumentación, que conlleven a elaborar una actividad de calidad.</p>

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 19. *Resultados sobre la actitud presentada por los estudiantes de los maestros investigadores.*

ASPECTO CATEGORÍA	ACTITUD PRESENTADA.
ENSEÑANZA	Cuando el docente promueve confianza en sus estudiantes, los motiva a explorar y a compartir sus pensamientos. La clase debe prever las actitudes del estudiante frente a su proceso de formación. Al tener clara la intención en la enseñanza y el propósito de la clase la actitud mediadora sorteara estas eventuales actitudes de los estudiantes. En el aula de clase el desempeño actitudinal se da como una herramienta poco efectiva para evaluar al estudiante, porque al ser subjetivo no hay criterios claros para poder calificar este desempeño y se deja a libertad del docente asignar un número de 1 a 5 como calificación que se da al finalizar el bimestre.
APRENDIZAJE	Cuando los estudiantes muestran interés y motivación, su actitud cambia frente a su aprendizaje, una buena actitud en clase, le permite al estudiante aprender de una forma más efectiva que hasta se atreven a realizar preguntas al docente y demás compañeros, para su solución. Cuando se ha logrado motivar contundentemente al estudiante su actitud cambia y aprende significativamente. En contraposición, cuando la clase es magistral expositiva por parte del docente, el buen desarrollo de esta depende del silencio y buena disposición por parte del estudiante, de lo contrario fracasaba cualquier intento de explicación en el tablero, esto implica desgaste y malos tratos en el aula sin llegar a fomentan las competencias ciudadanas.
PENSAMIENTO	Al haber disposición para elaborar y emitir ideas, se centra la atención en lo que se está desarrollando en el aula y la participa de todos activa todos los procesos de aprendizaje incluido el de evaluación. El estudiante normalmente siente pereza o tedio al escuchar decir de su maestro “estudiantes piensen”, pero si se hace a través de rutinas de pensamiento hace que el estudiante se involucrado en situaciones de pensamiento concretas inconscientemente. Así al visibilizar su pensamiento y lograr comprender surge una motivación por el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 20. *Resultados sobre la necesidad de una evaluación inicial.*

ASPECTO CATEGORÍA	1. DEBE EXISTIR UNA EVALUACIÓN INICIAL
ENSEÑANZA	Se sugiere implementar la evaluación diagnostica, usando la rutinas de pensamiento 3-2-1 (tres ideas, dos preguntas y una metáfora) al iniciar un proceso de enseñanza aprendizaje cuya función es predecir cuál es el estado o nivel de competencia y avance en el desarrollo de habilidades cognitivas o pre saberes Es conveniente al iniciar un tema, lograr partir del saber previo o al iniciar un año, destacar las fortalezas y dificultades académicas del grupo escolar, acción que amerita también realizarse a la implementación de un nuevo sistema de aprendizaje, o para saber cómo va a ser el funcionamiento de un programa, siempre a manera de diagnóstico general. El resultado que se obtenga debe servir para tomar decisiones pedagógicas tales como: Ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades educativas de los alumnos y orientar los alumnos hacia la modalidad o tipo de enseñanza más acorde con sus necesidades educativas.
APRENDIZAJE	La socialización motiva a definir con claridad las metas. El docente aprovecha las habilidades particulares de sus estudiantes y los guía durante el proceso de formación ya que cada momento inicial de una clase donde se requiera evaluar precisa de una rutina de pensamiento en particular. El proceso es necesario para que se produzca cualquier transformación en el aula, o al momento de decidir y seleccionar los objetivos o competencias que se pueden y deben adquirir con el fin de valorar y analizar al final del proceso, si los resultados son satisfactorios o insatisfactorios. En esta etapa se deben hacer una diferenciación entre los objetivos, estándares,

	habilidades contenidos o procesos formativos enfocados hacia la modalidad de enseñanza contemplada en el PEI.
PENSAMIENTO	Cuando el docente genera preguntas orientadoras que promueven el pensamiento, genera conexiones; al aprovechar esas habilidades particulares de sus estudiantes es fácil guiarlos durante el proceso de formación. Luego evaluar al inicio de cada tema, permite dar cuenta de que dificultades se deben reforzar y trabajar; siempre teniendo como referencia las rutinas de pensamiento creadas para la exploración de ideas o saberes que demanda un proceso de pensamiento eficaz y pertinente basado en el desarrollo de habilidades y la recolección de datos como punto de partida.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 21. Resultados sobre la necesidad de una evaluación procesual.

ASPECTO CATEGORÍA	2. ES CONVENIENTE GENERAR UNA EVALUACIÓN PROCESUAL:
ENSEÑANZA	Permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha, este tipo de evaluación es importante como estrategia dentro del proceso formativo cuya finalidad es la de proporcionar información útil y relevante para mejorar la eficacia, a fin de alcanzar los aprendizajes amplios, profundos y significativos que han de realizar los alumnos. El docente es el que aclara dudas, realiza seguimiento, es promotor y apoyo, retroalimenta y reflexiona sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas que utiliza para realizar su praxis. La evaluación debe permitir tomar decisiones sobre su propio conocimiento e informar qué tanto sabe o necesita aprender del estudiante.
APRENDIZAJE	Durante el proceso el estudiante construye su conocimiento de manera individual y colectiva. Para tal efecto, implementa en sus acciones de aprendizaje rutinas de pensamiento, que conducen a una reflexión personal que le orienta a tomar decisiones sobre cómo mejorar su proceso de aprendizaje, generando conciencia de que no habrá producto terminado sino que constantemente debe mejorarse cada actividad. El docente es el generador de espacios para analizar la necesidad del cómo, porque y para que se enseña y se aprende algo con el fin de valorar y superar dificultades académicas.
PENSAMIENTO	Este proceso evaluativo se realizara con el fin de implementar la recogida continua y sistemática de datos tendientes a evaluar el funcionamiento o eficacia de una estrategia de enseñanza que ha dado resultados efectivos durante el mejoramiento como programa educativo, proceso de aprendizaje de un alumno, o de la deficiencia en el proceso evaluativo de un profesor. La producción académica constante de los estudiantes implica el desarrollo de procesos de pensamiento; el estudiante es el centro de su aprendizaje y el docente el mediador que apoya para lograr la meta.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 22. Resultados sobre la necesidad del mecanismo de la autoevaluación.

ASPECTO CATEGORÍA	3. LA AUTOEVALUACIÓN
ENSEÑANZA	Los evaluadores son los mismos que han realizado la actividad o han presentado el trabajo asignado como refuerzo o como forma de optimizar el aprendizaje, en esta evaluación cada estudiante evalúa su propio trabajo o aprendizaje logrado en un determinado momento del proceso de ejecución o desarrollo. La autoevaluación guía a la evaluación, y la acción del docente durante su quehacer pedagógico, se convierte en el mediador para que los estudiantes se interroguen de <i>¿cómo?</i> y <i>¿qué están aprendiendo?</i> ; este escenario no significa examinar, medir e informar sino afrontar la capacidad para proponer medidas que mejoren la calidad y construyan diálogo reales entre educandos y educadores, a través de la creación de espacios formativos.
APRENDIZAJE	Al crear las rejilla o rúbricas de evaluación y proporcionársela al estudiante con antelación, se facilita autoevaluar el aprendizaje y servir de criterio de evaluación que

	representa aspectos o grados de adquisición de competencias. Este tipo de evaluación consigue también autoevaluar los centros educativos junto con sus programas y funcionamiento. Además, permite la autonomía del estudiante haciendo que se convierta en un sujeto activo, reflexivo y crítico.
PENSAMIENTO	En la autoevaluación los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas por eso prima la ética y responsabilidad social para efectuar el auto mejoramiento El acto reflexivo implica una revisión introspectiva donde el alumno se hace partícipe de una revisión personal de su proceso y hace evidente los aspectos de mejorar para avanzar en el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 23. Resultados acerca de la necesidad del mecanismo de la coevaluación.

ASPECTO CATEGORÍA	4. COEVALUACIÓN
ENSEÑANZA	En esta función evaluativa, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente, convirtiendo esta evaluación en un proceso equitativo donde todo es sujeto de evaluación y de mejora. La evaluación entre pares fomenta la autonomía y responsabilidad. Los estudiantes se organizan por grupos y evalúan las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente. Los autores Yves Chevillard y Gustavo Arias Arteaga coinciden acerca de la relación entre el sujeto, el docente y el conocimiento, haciendo ver que los tres van relacionados y llevan como meta mejorar los intereses educativos. Ya que el propósito de esta relación es mirar lo que se enseña, cómo se enseña y para que se enseña, y aunque deben existir intereses mutuos, es fundamental sobretodo despertar el deseo de buscar el cambio para mejorar en todo aspecto desde la práctica hasta la teoría de lo que se enseña y lo que se aprende; permitiendo así que cada uno aprenda a evaluar y a resaltar el trabajo de su compañero donde el dialogo aporta ideas para el mejoramiento del proceso.
APRENDIZAJE	La coevaluación como estrategia formativa puede darse desde dos aspectos: uno, la coevaluación entre pares (compañeros), permite evaluar al otro y aprender de los aspectos positivos para mejorar los suyos; y dos, ayudarlo desde sus fortalezas a los compañeros con dificultades. Los estudiantes se co-evalúan, destacando las fortalezas y dificultades de cada uno, para esto usan estrategias que el docente desarrolla en clase, que van desde establecer criterios para compartir saberes y aprendizajes que den cuenta de los acontecimientos durante los procesos; sin embargo, se trata de calificar, de acuerdo con las metas y criterios establecidos antes de iniciar el proceso evaluativo, ya que el docente es el responsable de establecer condiciones necesarias a la hora de tener en cuenta una valoración.
PENSAMIENTO	Unas personas o grupos se evalúan mutuamente, desde estudiantes, profesores, directivos programas áreas y padres de familia todos inmersos en una cultura evaluadora con el fin de fomentar diversas habilidades. La evaluación de pares es una acción vital en el aula, a través de ella los estudiantes potencian su atención, capacidad de diálogo y comunicación de ideas y formas de pensar, con miras a emitir juicios de valor adecuados. Una reflexión compartida desde el trabajo colaborativo permite que el pensamiento se estimule.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 24. Resultados acerca de la necesidad del mecanismo de una evaluación final.

ASPECTO CATEGORÍA	5. EVALUACIÓN FINAL
ENSEÑANZA	Es necesario evaluar para informar a quien corresponda que los estudiantes han alcanzado los criterios o competencias necesarias para avanzar en su proceso formativo mediante la acreditación. Permite valorar con más detalle cada uno de los momentos de

	la enseñanza en búsqueda de un aprendizaje óptimo en los estudiantes, de manera que el maestro pueda constatar si hubo aprendizaje. El docente y los estudiantes evalúan colectivamente el proceso de enseñanza y crean un plan de mejoramiento. Recoge datos de la evaluación en los momentos anteriores, permite emitir un juicio de valor más cercano a la realidad de la enseñanza, fomenta el reconocimiento y mejora de procesos hacia una toma de decisiones concientes y acertadas que benefician a la comunidad.
APRENDIZAJE	Los resultados de la evaluación, o reflexión sobre los criterios de valuación e indicadores, se encuentran vinculados con la toma de decisiones sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Implica que los estudiantes vuelvan sobre los resultados de desempeño y avances, dificultades y fortalezas con el fin de reforzar lo asimilado. Es importante generar un plan de mejoramiento donde las rutinas de pensamiento son instrumentos que contribuyen a generar cambios en el pensamiento. Estas estrategias, orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones de aula que practicadas con frecuencia y flexibilidad, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con el contenido curricular dentro del aula (Ritchhart, 2002). La evaluación no se entenderá como el fin del proceso sino como forma de obtener información y tomar decisiones desde el aprendizaje.
PENSAMIENTO	La calificación se usa para que las instituciones acrediten los logros académicos de los alumnos de acuerdo con criterios de selección preestablecidos. La evaluación final se refiere al uso que se hace de la información con el fin de resaltar fortalezas o mejorar las deficiencias encontradas. Esta evaluación funciona como producto de un proceso formativo que ha exigido comparar a los alumnos con un criterio común y expresar el resultado mediante una “calificación” sintética incompatible con una descripción cualitativa, que hace parte del proceso administrativo de la evaluación. La evaluación final depende del concepto subjetivo tanto el maestro como del estudiante.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 25. Resultados de la necesidad del mecanismo de la retroalimentación.

ASPECTO	1. RETROALIMENTACIÓN DE FORMA
CATEGORÍA	
ENSEÑANZA	Este tipo de estrategias se usan para animar al estudiante a conquistar sus metas o seguir avanzando en su formación mediante palabras alentadoras y comprensión por parte del docente considerando los aspectos positivos que deben seguir permaneciendo en el proceso y los aspectos susceptibles de ser mejorados. En ocasiones se usan frases y palabras para desmotivar reforzando con amenazas e intimidación para obligar al estudiante, a comportarse de acuerdo con los principios en los cuales fue formado el docente, en otros momentos el estudiante está reclama atención por alguna anomalía presentada con sus compañeros o durante en su etapa de desarrollo, que son desapercibidas por los docentes como adultos y formadores, empeorando la actitud del estudiante y obligándolo a retirarse del sistema educativo. Con las consecuencias posteriores de presentar problemas sociales. Por otro lado, el maestro fortalecer diversos aspectos de su labor como las planeaciones, didácticas, metodologías, herramientas e instrumentos de evaluación, para que el proceso de enseñanza se lleve a cabo de acuerdo con las metas y estrategias de enseñanza que se enfocan en generar procesos de comprensión.
APRENDIZAJE	Se puede lograr por medio de la descripción de hechos, percepciones y sentimientos desde ambos actores estudiantes y docentes. Se produce de forma natural y se puede dar en diferentes contextos de la vida de los individuos y sirve para mejorar, cuando reúne varios aspectos en su aplicación como: debe ser oportuna, congruente desde el (sentir, pensar, decir) y desde el actuar como proceso facilitador del crecimiento personal. Ávila, p. (2009, p.4).
PENSAMIENTO	La retroalimentación en el estudiante permite modificar los hábitos, formas y recursos utilizados para mejorar el aprendizaje. No es retroalimentación la evaluación; reproche, crítica, consejo, interpretación, hablar por otros, legalizar la agresión o el castigo, el proceso en el que solo se toma en cuenta una de las partes, un proceso impuesto sin opción de acuerdos e incongruente. Ávila, P. (2009, p.5)

Fuente: elaboración propia, 2017.

Matriz 26. Resultados de la necesidad del mecanismo de la retroalimentación.

ASPECTO CATEGORÍA	1. RETROALIMENTACIÓN DE CONTENIDO.
ENSEÑANZA	Mediante la reconstrucción de procedimientos se puede obtener una forma de ayudar corresponsable en los resultados evaluativos y mejora de procesos, que debe ser específica y concreta cuando hace referencia a un tipo de evaluación realizada. Es un proceso de diálogo directo y continuo que se dirige a cambiar comportamientos. La retroalimentación es conveniente realizarla desde la enseñabilidad, respetando el ritmo de cada estudiante, sus intereses y gustos.
APRENDIZAJE	La retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información de las competencias de las personas, con respecto a que sabe, que hacen y la manera cómo actúa. El proceso permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. La retroalimentación es conveniente planearse, esperando que las actividades demuestren claridad. Así, se dará, agregando información que se ha dejado de lado y es considerada importante, y por otro, cuando es necesario omitir información que sirve de cortina u oculta el sentido y significado en las actividades, es mejor partir de los propios intereses de los estudiantes para crear comprensión.
PENSAMIENTO	Es una herramienta efectiva para aprender como los demás perciben las acciones, conocimientos, palabras y trabajos de la personas y permite que ésta le dé a conocer a los demás sus percepciones. Entonces vale la pena buscar y dar retroalimentación regularmente de y a personas diferentes para conocer sus perspectivas. Ávila, P. (2009, p. 4). El estudiante, deberá hacer una revisión retrospectiva que le permita reflexionar sobre las acciones que le generaron un buen aprendizaje y las que lo limitaron para cambiarlas, obteniendo mejores desempeños.

Fuente: elaboración propia, 2017.