



**Transformación de las Prácticas Pedagógicas Docentes a partir de una Propuesta
Innovadora en Evaluación Auténtica**

María Teresa Buitrago Ramírez

Maryori Cabezas Landeros

Juana Idalí Castillo Urrego

Ana María Moyano Nieto

Miguel Ángel Pinzón Tovar.

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2018

**Transformación de las Prácticas Pedagógicas Docentes a partir de una Propuesta
Innovadora en Evaluación Auténtica**

María Teresa Buitrago Ramírez

Maryori Cabezas Landeros

Juana Idalí Castillo Urrego

Ana María Moyano Nieto

Miguel Ángel Pinzón Tovar.

Tesis para optar al Título de Magister en Pedagogía

Asesor

Gerson A. Maturana Moreno, PhD.

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2018

Dedicatoria

Con amor, al finalizar nuestra maestría queremos dedicar este logro a nuestras familias y especialmente a nuestros hijos, por su amor, paciencia, apoyo incondicional, comprensión y solidaridad cuando nos ausentamos de casa para lograr culminar satisfactoriamente nuestros estudios.

Agradecimientos

“La Gratitude es la clave que convierte los problemas en bendiciones, y lo inesperado en regalos” (Pam Grout).

Expresamos nuestro agradecimiento en primer lugar a Dios que nos concedió la fortaleza, disciplina, sabiduría y voluntad para llevar a cabo nuestro trabajo de manera satisfactoria.

A la Universidad de La Sabana y al Ministerio de Educación Nacional, por generar espacios que dan lugar a la investigación y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en busca de una transformación de la educación.

A los docentes de la maestría porque con sus conocimientos y orientaciones en cada seminario, generaron reflexiones sobre nuestro quehacer docente para cualificar y transformar nuestras prácticas pedagógicas.

A nuestro asesor Gerson A. Maturana Moreno, PhD., por sus aportes y constante apoyo, motivación y dedicación durante el desarrollo del proyecto, contribuyendo en nuestro crecimiento personal y profesional.

A la Rectora y coordinadores de la I.E.D. Pompilio Martínez por abrir los espacios para el desarrollo de esta investigación.

A nuestros estudiantes, quienes participaron activamente en las actividades propuestas, demostrando su interés y disposición para mejorar su forma de aprender.

Índice de Abreviaturas

D.C.	Diario de campo
E.A.	Evaluación auténtica
E.P.C.	Enseñanza para la Comprensión
I.A.	Investigación Acción.
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
I.E.D.	Institución Educativa Departamental
M.E.N.	Ministerio de Educación Nacional
P.C.	Plan de clase
P.E.I.	Proyecto educativo institucional.
S.E.C.	Secretaria de Educación de Cundinamarca.
S.G.C.	Sistema de gestión de calidad.
S.I.E.	Sistema Institucional de evaluación.
SISBEN	Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales

Contenido

1. Planteamiento del Problema	17
1.1. Antecedentes del problema.....	17
1.1.1. Sistema Institucional de Evaluación.	18
1.1.2. Desempeño en pruebas externas.	20
1.1.2.1. Índice Sintético de Calidad Educativa (I.S.C.E.).....	20
1.1.2.2. Pruebas SABER 3.....	23
1.1.2.3. Pruebas SABER 5.	25
1.1.2.4. Resultados en Pruebas SABER 9.	26
1.1.2.5. Desempeño en pruebas SABER 11.	28
1.1.3. Resultados de trabajo en el aula.	29
1.2. Justificación.	34
1.3. Preguntas de investigación	36
1.3.1. Pregunta central.....	36
1.3.2. Preguntas específicas.	36
1.4. Objetivos.	37
1.4.1. Objetivo general.	37
1.4.2. Objetivos específicos.	37
2. Marco de Referencia	38
2.1. Referentes conceptuales.....	38
2.1.1. Evaluación.....	38
2.1.1.1. ¿Qué es evaluación?	38
2.1.1.2. Revisión de la norma en torno a la evaluación.	41
2.1.1.3. Enfoques y paradigmas evaluativos.	46
2.1.1.4. ¿Para qué evaluar?	49
2.1.1.5. ¿Cómo evaluar?	51
2.1.1.6. ¿Cuándo evaluar?	53
2.1.1.7. Tipos de evaluación.	54
2.1.1.8. Patologías de la evaluación.	56
2.1.1.9. Tendencias de Evaluación.....	57
2.1.2. Evaluación Auténtica.	60

2.1.2.1. Principios.	63
2.1.2.2. Características.	65
2.1.2.3. Propósitos..	67
2.1.2.4. Función.	68
2.1.2.5. Fases o momentos de la evaluación.	69
2.1.2.6. Formas.	73
2.1.2.7. Retroalimentación.	77
2.1.2.8. Roles.....	77
2.1.2.9. Técnicas e instrumentos.	79
2.1.2.10. Oportunidades.	83
2.1.2.11. Tensiones.....	84
2.2. Estado del arte.	85
2.2.1. En cuanto a la evaluación como práctica docente.....	85
2.2.2. En cuanto a la Evaluación Auténtica.	97
2.3. Análisis y reflexión..	104
3. Metodología	105
3.1. Paradigma.	105
3.2. Enfoque.	106
3.3. Alcance.	107
3.4. Diseño de la investigación.	108
3.5. Población.	111
3.5.1. Contexto de la Institución Educativa.	111
3.5.1.1. Ubicación, infraestructura y organización.	112
3.5.1.2. Características de la propuesta pedagógica de la I.E.D. Pompilio Martínez.	115
3.5.1.3. Contexto social de la Institución Educativa.	117
3.5.2. Descripción de los docentes investigadores.	119
3.5.3. Población objeto de la I.A.	120
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	122
3.7. Análisis de datos.	123
3.8. Categorías de análisis.	126

3.9. Fases.	135
3.10. Plan de acción.	137
3.11. Propuesta de evaluación auténtica para la I.E.D. Pompilio Martínez..	140
4. Ciclos de Reflexión	146
4.1. Ciclo 1	146
4.1.1. Hallazgos.....	147
4.1.2. Toma de decisiones.	148
4.2. Ciclo 2	148
4.2.1. Hallazgos.	148
4.2.2. Toma de decisiones.	149
4.3. Ciclo 3.	149
4.3.1. Hallazgos.....	150
4.3.2. Toma de decisiones.	151
4.4. Ciclo 4.	152
4.4.1. Hallazgos.....	153
4.4.2. Toma de decisiones.	154
5. Resultados de la investigación	156
5.1. Análisis de resultados.....	156
5.1.1. Percepciones de evaluación de docentes, estudiantes y padres de familia.	156
5.1.2. Resultados de implementación de la propuesta de E.A.	159
5.2. Conclusiones	164
5.3. Recomendaciones.....	168
5.4. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos.....	169
5.5. Preguntas que emergen a partir de la investigación.	171
REFERENCIAS	172

Anexos

Anexo A. Integración del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) y el Sistema de Gestión Calidad.

Anexo B. Comparativo Decreto 1290, Sistema Institucional de Evaluación y Sistema de Gestión de Calidad.

- Anexo C. Diarios de campo y planes de clase. Ciclo I de Reflexión.
- Anexo D. Entrevista Semiestructurada.
- Anexo E. Descripción de instrumentos de evaluación de la propuesta.
- Anexo F. Planes de clase basados en EPC. Implementación de la propuesta E.A.
- Anexo G. Diarios de Campo. Implementación de la propuesta E.A.
- Anexo H. Reflexiones individuales sobre evaluación
- Anexo I. Descripción de ciclos individuales de reflexión
- Anexo J. Informes de triangulación individual
- Anexo K. Póster categorías de análisis apriorísticas. Anteproyecto
- Anexo L. Percepciones de los estudiantes sobre las transformaciones en la evaluación.

Índice de tablas

Tabla 1. Caracterización de los roles de la evaluación en un enfoque auténtico.	72
Tabla 2. Descripción población	121
Tabla 3. Categorías de análisis apriorísticas	124
Tabla 4. Matriz de categorías de análisis	127
Tabla 5. Descripción del Plan de Acción	138
Tabla 6. Análisis de resultados	160

Índice de figuras

Figura 1. Comparativo I.S.C.E. de la I.E.D. Pompilio Martínez con resultados departamentales y nacionales. Básica Primaria. Información en porcentajes.	21
Figura 2. Comparativo I.S.C.E. de la I.E.D. Pompilio Martínez con resultados departamentales y nacionales. Básica Secundaria. Información en porcentajes.	22
Figura 3. Comparativo I.S.C.E. de la I.E.D. Pompilio Martínez con resultados departamentales y nacionales. Media Técnica. Información en porcentajes.	22
Figura 4. Resultados históricos SABER 3. Lenguaje. Información en porcentajes.	24
Figura 5. Resultados históricos SABER 3. Matemáticas. Información en porcentajes.	24
Figura 6. Resultados históricos SABER 5. Lenguaje. Información en porcentajes.	25
Figura 7. Resultados históricos SABER 5. Matemáticas. Información en porcentajes.	25
Figura 8. Resultados históricos SABER 9. Lenguaje. Información en porcentajes.	26
Figura 9. Resultados históricos SABER 9. Matemáticas. Información en porcentajes.	27
Figura 10. Resultados históricos SABER 9. Naturales. Información en porcentajes.	28
Figura 11. Fases de un diseño investigación-acción.	110
Figura 12. Diagrama - Propuesta de evaluación auténtica.	141
Figura 13. Diagrama de desarrollo de la propuesta de intervención en E.A.	145
Figura 14. Descripción de ciclos de reflexión	155

Resumen

En este informe se presentan los resultados de la investigación realizada por un grupo de cinco docentes en la línea de evaluación, ya que es una dimensión constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje y una herramienta de regulación que busca su comprensión y mejoramiento. La investigación surge como una necesidad durante la reflexión efectuada por los docentes sobre sus prácticas pedagógicas habituales de aula, en las que predominaban actividades de tipo tradicional, la evaluación efectuada para comprobar aprendizajes al finalizar la enseñanza y en consecuencia una baja participación y motivación en los estudiantes. En este sentido, el propósito de la investigación es transformar y mejorar el proceso de evaluación a partir del diseño e implementación de una propuesta de **Evaluación Auténtica (E.A.)** con el fin garantizar el aprendizaje y fomentar la autonomía y responsabilidad en los estudiantes.

El diseño corresponde a la investigación acción en el enfoque cualitativo desarrollado a partir de ciclos de reflexión en los cuales el problema se analiza para reorientar la investigación.

Para dar cuenta del logro de los objetivos de la investigación se desarrollaron registros de observación de aula en diarios de campo tanto en la fase de definición del problema como en la implementación de la propuesta apoyados en videos, fotografías y para identificar las percepciones de los docentes, estudiantes y padres de familia. se aplicó una entrevista semiestructurada sobre características de la evaluación en la institución.

Los resultados de la investigación muestran que la implementación de instrumentos como la autoevaluación, la coevaluación, las rúbricas y los portafolios repercute en las prácticas pedagógicas, promoviendo el aprendizaje y haciendo de la evaluación un proceso más flexible y eficiente a los fines educativos, generando entornos de aula más participativos y motivadores.

Abstract

The purpose of this report is to show the results of the research executed by five teachers from the school I.E.D. Pompilio Martinez in Cajicá involved in the evaluation area. This is a fundamental part of the learning and teaching processes and at the same time it is a tool that demonstrates and looks for the understanding and learning acquisition course improvement. The research appears as a need from the reflection made by the teachers about their regular classroom pedagogical practices in which traditional activities prevailed. The evaluation is carried out to verify learning at the end of teaching experience and as consequence it has a low participation and motivation in the students. In this way, the purpose of the research is to convert and improve the evaluation process based on the design and implementation of a proposal of Authentic Evaluation (A.E.) so as to guarantee learning and encourage autonomy and responsibility in the students.

The design belongs to action research. It has a qualitative approach and it was developed from reflection cycles in which the problem is analyzed to redirect the research. Many different classroom observation records in the logbooks were developed to demonstrate the achievements of the research objectives. Those records were implemented during the problem definition phase and in the proposal implementation phase. They are supported by videos and photographs to identify the teachers, students and parents' perception. It was applied a semi-structured interview about the characteristics of the evaluation in the institution.

The results of the research show that the implementation of tools such as self-assessment, Co-evaluation, rubrics and portfolios, has an impact on pedagogical practices. They promote learning and make evaluation a more flexible and efficient process for educational purposes. It generates more participatory and motivating learning classroom environments.

Introducción

Al abordar la evaluación como un proceso que permite no solo validar sino orientar el aprendizaje, promover actitudes sociales en los estudiantes, fortalecer su autonomía y responsabilidad, además, transformar las prácticas pedagógicas de los docentes al proveer información sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza implementadas, se hace evidente la importancia de reflexionar permanentemente sobre las estrategias de evaluación que utilizamos. Estos aspectos se integraron en este proyecto de investigación e intervención en el aula.

La Evaluación Auténtica (E.A.), a partir de los planteamientos de Ahumada (2005a) y Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) integra todas las alternativas de evaluación que se contraponen a los métodos de evaluación tradicional; que propenden por el logro de mejores y más profundos aprendizajes en los estudiantes, a partir de su participación activa en tareas auténticas y relevantes, que le permitan la construcción y aplicación del conocimiento en situaciones reales y contextualizadas. La E.A. está integrada a la enseñanza, es continua y permanente, colaborativa y consensuada, por lo que se privilegian estrategias de autoevaluación y coevaluación, con las cuales se estimula y fortalecen la autonomía y responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, para que reconozcan la evaluación como una oportunidad de aprender.

El informe de la investigación se estructura en siete capítulos, el primero describe y soporta el problema a partir del análisis de los documentos institucionales y los resultados en pruebas externas, también de la revisión de los diarios de campo de los cinco docentes investigadores y la exploración de algunos antecedentes investigativos.

Con base en esta información se justifica el desarrollo de la investigación como una oportunidad de transformar las prácticas pedagógicas, promover la participación y motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, fortalecer el desarrollo de su autonomía y responsabilidad, mejorando en definitiva la calidad educativa. Se plantean las preguntas y objetivos de la investigación.

En el capítulo de marco de referencia teórico, se realiza un recorrido de las respuestas que diversos autores plantean sobre los interrogantes que orientan la evaluación como son ¿Qué es evaluación? ¿Para qué? ¿Cómo? y ¿Cuándo? evaluar, así como los tipos de tipos de evaluación; se analizan algunas de las patologías que afectan y distorsiona el sentido de la evaluación para finalmente abordar tendencias sobre modelos alternativos de evaluación. Posteriormente, se presenta una conceptualización sobre diversos elementos de la Evaluación Auténtica (E.A.) como estrategia de evaluación alternativa e innovadora, a partir de los cuales se soporta la propuesta de intervención en el aula. Se finaliza este capítulo con la revisión del estado del arte en cuanto a la evaluación como práctica docente y específicamente en relación con E.A.

En el tercer capítulo, se describe la metodología que orientó el proceso de investigación adelantado, enmarcado en el paradigma socio crítico, con un enfoque cualitativo; se determina el alcance y diseño de la investigación dentro de las características de la Investigación Acción (I.A.). Además, se contextualiza la investigación a partir de la identificación de las condiciones socioeconómicas que predominan en la I.E.D. Pompilio Martínez, así como la perspectiva pedagógica que plantea. Para el desarrollo específico de la investigación se abordan las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de los datos, y las etapas del proceso determinadas por los cuatro ciclos de reflexión identificados.

Posteriormente, se presentan las categorías de análisis surgidas de la triangulación de la información registrada en los diarios de campo, planeaciones, grabaciones y las reflexiones de los docentes investigadores y el plan de acción que permitió culminar el proceso. Finalmente, se describen los elementos que estructuran la propuesta de intervención en el aula.

En el capítulo cuatro, se describen los hallazgos y las decisiones que se tomaron en cada uno de los cuatro ciclos de reflexión, para determinar el camino del proceso de investigación. En el siguiente capítulo, se presentan los resultados en seis apartados, primero los obtenidos a partir de los ciclos de reflexión y en el segundo, los relacionados específicamente con la evaluación; también, las conclusiones y recomendaciones para la continuidad del proceso; terminando con la identificación de los aprendizajes pedagógicos y didácticos alcanzados, y el planteamiento de las preguntas que surgen de la investigación, en el orden de darle continuidad tanto a nivel individual, como en la Institución.

Capítulo I

1. Planteamiento del Problema

1.1. Antecedentes del problema. Como base para establecer los antecedentes del problema, resulta pertinente tener en cuenta el Sistema Institucional de Evaluación (S.I.E), los resultados que muestran el desempeño institucional en el ámbito departamental y nacional como son el Índice Sintético de Calidad Educativa (I.S.C.E.) y las pruebas SABER, la revisión del quehacer pedagógico de los docentes investigadores y, finalmente, el reconocimiento de las prácticas evaluativas recurrentes en los docentes de la institución y la percepción que sobre estas tienen los padres de familia y los estudiantes.

A partir de este análisis se identificó que en la institución, las prácticas evaluativas en el aula, se centran en la verificación de la apropiación de contenidos, en las que se privilegian las pruebas orales y escritas, desconociendo en este proceso la importancia de la construcción de saberes y el logro de aprendizajes significativos como lo establece la propuesta pedagógica institucional; Así mismo la planeación y las actividades de enseñanza están mayormente enmarcadas en metodologías tradicionales, lo cual no genera motivación en los estudiantes por aprender y tampoco fomenta su participación y responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

De igual manera, se identifica una escasa fundamentación teórica y conceptual en el S.I.E. sobre características y metodologías de enseñanza y evaluación, específicamente del constructivismo en sus enfoques de aprendizaje: significativo y colaborativo, lo que hace que no sea una herramienta eficaz de apoyo a las prácticas pedagógicas de los docentes. Por otra parte, el ejercicio evaluativo en la institución está influenciado en gran medida por la necesidad de mantener y mejorar los resultados de los estudiantes en las pruebas de índole nacional, debido a

los cuales la Institución ha adquirido renombre y se ha convertido en foco de proyectos y programas del municipio, el departamento y la nación.

Finalmente, a partir de la revisión inicial de antecedentes investigativos, se demuestra que un cambio en las prácticas evaluativas, tiene de por sí impacto en las estrategias de enseñanza que debe adoptar el profesor y, por tanto en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes; dentro de las alternativas de evaluación, se vislumbra la evaluación auténtica como el enfoque que permite integrar las características de los docentes, la diversidad de edades de los estudiantes de los grupos que se orientan, el cumplimiento de los propósitos de formación de la institución y los aspectos de mejoramiento en cuanto al logro de los aprendizajes, participación y autonomía de los educandos, que busca alcanzar el grupo investigador.

1.1.1. Sistema Institucional de Evaluación. En el apéndice A se presenta un cuadro en el cual se compara el Sistema Institucional de Evaluación (S.I.E.) con los lineamientos del Decreto 1290 de 2009 que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, y también con los procedimientos del Sistema de Gestión de Calidad (S.G.C.) que permiten el control y seguimiento de los procesos evaluativos en la Institución.

A partir de este análisis se concluye, que tal como está planteado garantiza el cumplimiento de los cinco propósitos de la evaluación establecidos en el Decreto 1290, pero la buena estructuración de este documento no garantiza procesos evaluativos formativos y coherentes con esa visión, ya que es el docente en su práctica de aula, quien puede darle vida y sentido a la evaluación, trascendiendo incluso el S.I.E.; en la institución es evidente su cumplimiento frente a la promoción de estudiantes, la definición y socialización con los estudiantes de los criterios de evaluación en cada una de las áreas y el establecimiento de actividades de mejoramiento

académico, más no necesariamente su implementación o adecuación a las necesidades específicas de cada estudiante.

Por otra parte, al analizar otros aspectos, como por ejemplo el cumplimiento de los criterios académicos de evaluación en cada área, son asumidos con diferentes grados de exigencia por cada docente. Frente a la consideración de los tipos de evaluación, es evidente la aplicación de la heteroevaluación del docente al estudiante, así mismo el S.I.E. establece como un criterio obligatorio en cada periodo, la autoevaluación, realizada generalmente como una actividad única al finalizar cada periodo académico, en la cual el docente es quien decide si la apoya en algunos criterios o es simplemente una “nota” que el estudiante asigna a su trabajo; sin embargo, no hay evidencias notorias sobre la aplicación de estrategias de coevaluación o metaevaluación, como prácticas comunes en la institución.

Al considerar la coherencia del documento, es indudable en algunos artículos la construcción institucional acorde con los considerandos, como es el caso de los criterios de evaluación por área que involucran estrategias relacionadas con la enseñanza de las ciencias y la educación ambiental como son las salidas de campo, los laboratorios y las sustentaciones; este aspecto relacionado con la especialidad se refleja también en los criterios de promoción. Sin embargo, en otros de los artículos, como por ejemplo los referidos a los tipos de evaluación, la autoevaluación de los estudiantes y las estrategias de valoración integral, no se logra la apropiación y aplicación al contexto institucional.

En esta conceptualización no están claros los propósitos de la evaluación en el marco del modelo cognitivo y el constructivismo, que como lo determina Díaz & Hernández (2002) es un proceso continuo que forma parte integral de la enseñanza y propende no solamente por orientar

y controlar la construcción de aprendizajes significativos del estudiante, sino que busca trasladar el control y responsabilidad sobre dicho aprendizaje del docente al estudiante.

No se tienen en cuenta tampoco las características de continuidad y permanencia de la evaluación al describir los tipos de evaluación a aplicar en la institución, se privilegian las evaluaciones orales y escritas, dejando como tercer apartado aplicación de saberes, cuando son este tipo de actividades las que evidencian la comprensión y apropiación de los aprendizajes del estudiante.

Por otra parte, el artículo cinco que determina los criterios institucionales de evaluación se refiere a un valor porcentual del 25% de cada periodo en la evaluación final, lo cual apunta específicamente a la calificación final con fines de promoción, y no se relaciona con el desarrollo de capacidades o competencias en el estudiante, propósito de la evaluación en un modelo de enseñanza basado en el desarrollo cognitivo.

1.1.2. Desempeño en pruebas externas.

1.1.2.1. Índice Sintético de Calidad Educativa (I.S.C.E.). Este indicador, es una herramienta de medición establecida por el Ministerio de Educación Nacional (2015) a través del Decreto 1075 de 2015, la cual involucra cuatro aspectos: el Progreso, medido a partir de la mejora en los resultados obtenidos por los estudiantes de la institución en las pruebas SABER de cada nivel, el Desempeño entendido como la comparación de dichos resultados con los del resto del país; la Eficiencia relacionada con los porcentajes de promoción de la institución y finalmente, el ambiente escolar medido a partir de la encuesta socioeconómica que responden los estudiantes de los grados 3°, 5° y 9° junto con las pruebas SABER.

En la figura 1 se muestra el comportamiento de este indicador para el nivel de Básica Primaria (involucra resultados de los grados tercero y quinto); durante los tres años de medición el

I.S.C.E. ha superado los índices departamental y nacional, por más de dos puntos en los años 2015 y 2016; sin embargo, se observa una disminución notable para el año 2017, determinada por una valoración menor en los componentes de progreso y desempeño, los dos relacionados con los resultados en prueba SABER.

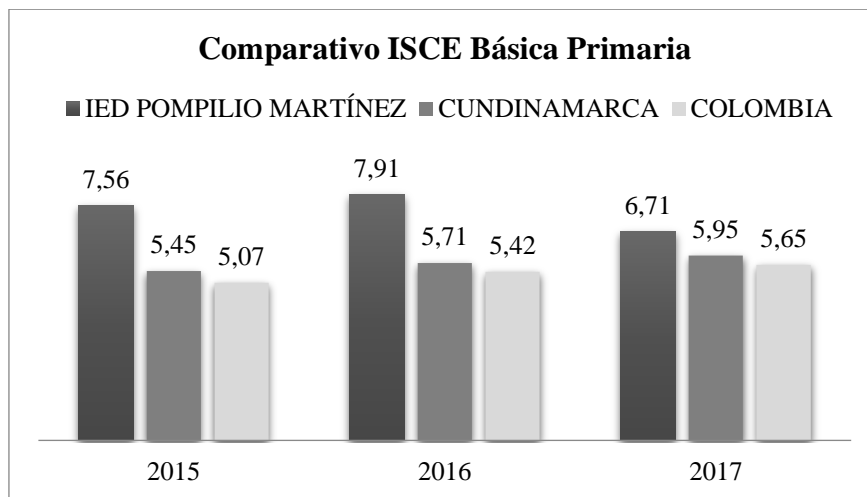


Figura 1. Comparativo I.S.C.E. de la I.E.D. Pompilio Martínez con resultados departamentales y nacionales. Básica Primaria. Información en porcentajes.

En la figura 2 se muestra un comparativo similar sobre el I.S.C.E. para el nivel de Básica Secundaria, cuyo resultado ha superado los índices departamental y nacional durante los tres años de medición, pero también con una disminución en el año 2017 debida a los resultados en los componentes de progreso y desempeño.

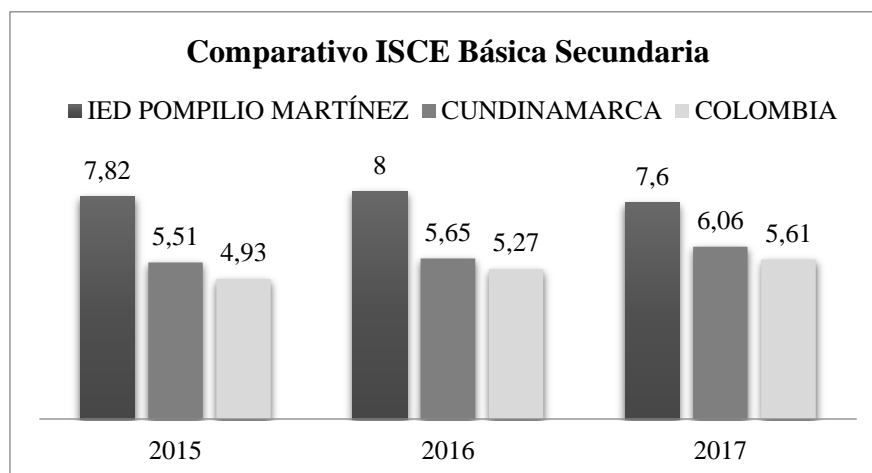


Figura 2. Comparativo I.S.C.E. de la I.E.D. Pompilio Martínez con resultados departamentales y nacionales. Básica Secundaria. Información en porcentajes.

Además, la figura 3 presenta los resultados del I.S.C.E. en los tres años de medición, en los cuales se ha superado los índices de Cundinamarca y Colombia, mostrando una mejora permanente, la del último año representada por un aumento en los componentes de progreso y desempeño.

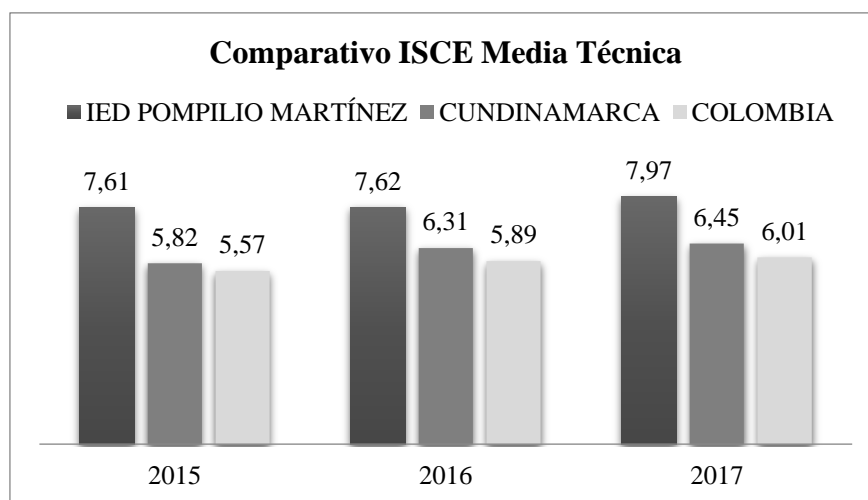


Figura 3. Comparativo I.S.C.E. de la I.E.D. Pompilio Martínez con resultados departamentales y nacionales. Media Técnica. Información en porcentajes.

Por su parte, la calificación del componente de eficiencia se ha mantenido en el valor máximo durante los dos últimos años en los tres niveles y, la valoración del componente de ambiente se mantuvo en básica primaria y aumentó en básica secundaria; este último componente no se tiene en cuenta en la medición del I.S.C.E. de media técnica.

Para terminar, es importante anotar que aunque estos resultados han generado satisfacción en la comunidad educativa y reconocimientos desde las entidades municipales y departamentales, así como de los padres de familia sobre la labor realizada en la Institución, en general constituyen un punto permanente de preocupación tanto para las directivas como para los docentes, frente a la importancia de mantener y mejorar los resultados, lo cual influye sobre todo el proceso académico incluida la evaluación planteada por los docentes, ya que la planeación y el desarrollo curricular se orientan teniendo en cuenta los resultados, y la enseñanza con alguna frecuencia se encuentra permeada por la intención de preparar a los estudiantes para las pruebas SABER.

1.1.2.2. Pruebas SABER 3. En la figura 4 se evidencia que en los años 2013, 2014 y 2015, aproximadamente el 80% de los estudiantes de grado tercero se ubicaron en los niveles satisfactorio y avanzado, en el área de lenguaje dentro de las pruebas SABER; con un porcentaje muy bajo ubicado en el nivel insuficiente. No obstante, en las pruebas del 2016 aumentó la cantidad de estudiantes en el nivel insuficiente y disminuyó en los niveles superiores. En análisis detallado del informe determina que es importante fortalecer la competencia comunicativa-escritora y los componentes semántico y sintáctico.

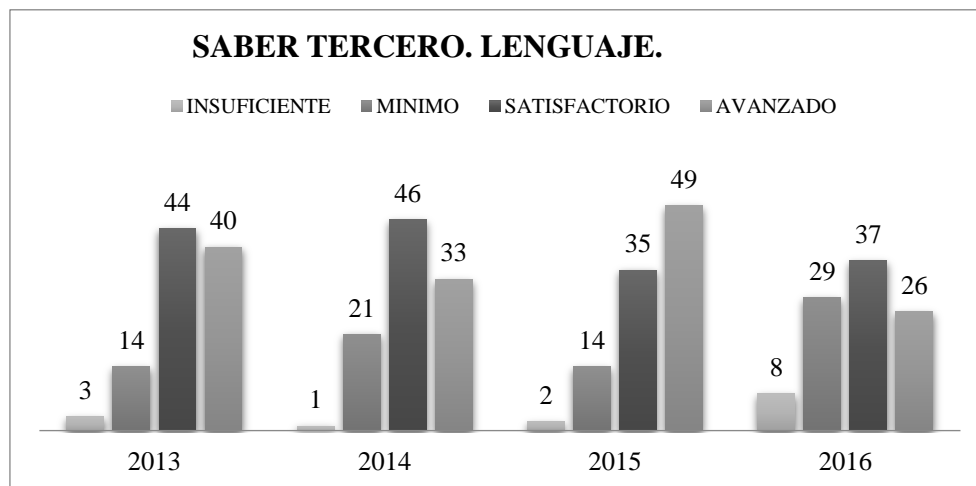


Figura 4. Resultados históricos SABER 3. Lenguaje. Información en porcentajes.

Por otra parte, en el área de matemáticas, la cantidad de estudiantes en el nivel avanzado presentó una disminución notable entre los años 2015 y 2016 pasando de 64% a 31%, debida principalmente a debilidades en la competencia de razonamiento y argumentación y, en el componente numérico-variacional.

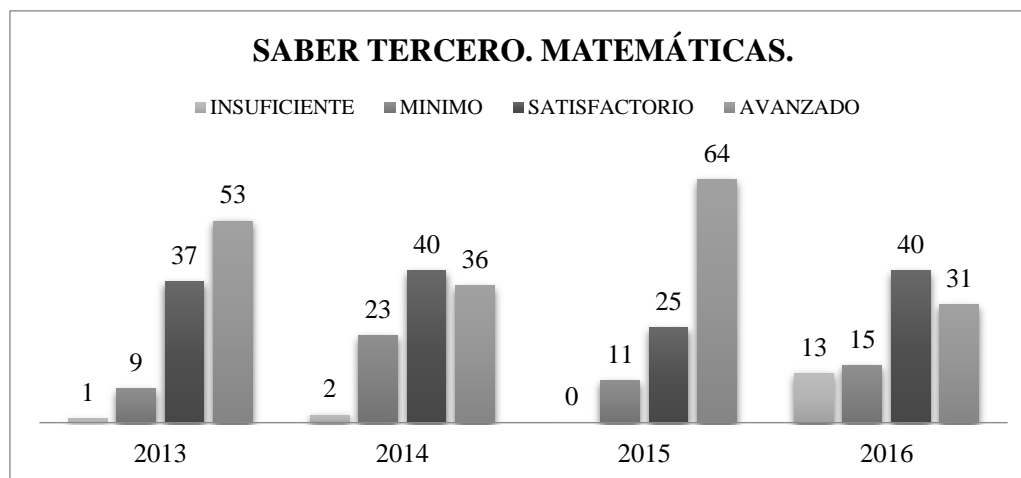


Figura 5. Resultados históricos SABER 3. Matemáticas. Información en porcentajes.

1.1.2.3. Pruebas SABER 5. Similar es el comportamiento de los resultados de las pruebas SABER para el grado quinto; la figura 6 muestra que en los años 2013 y 2014 más del 80% de los estudiantes se ubicaron en los niveles satisfactorio y avanzado en lenguaje, porcentaje que disminuyó en dos puntos para el año 2016. En el informe se identifica una debilidad en el componente sintáctico.

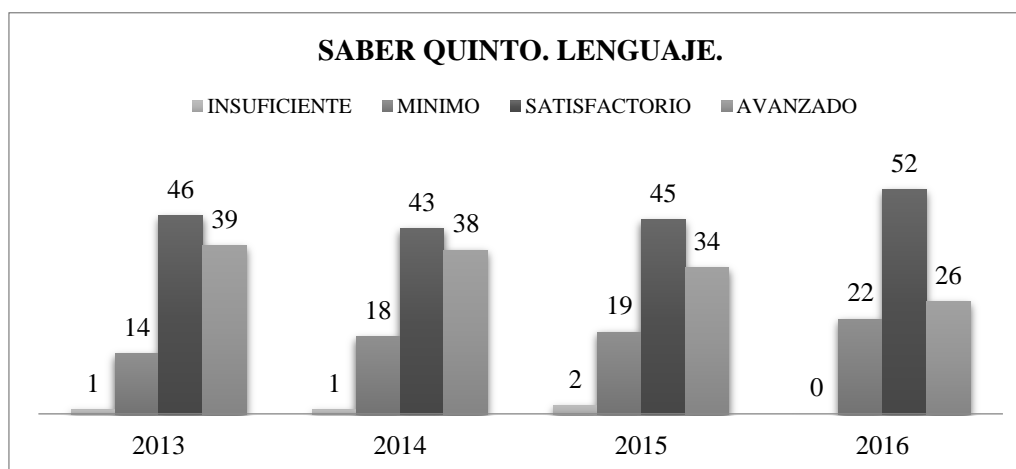


Figura 6. Resultados históricos SABER 5. Lenguaje. Información en porcentajes.

Como se muestra en la figura 7, en el área de matemáticas, alrededor de un 75% de los estudiantes se encontraban en los niveles satisfactorio y avanzado, en las pruebas del año 2016, aumentó el porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente y disminuyó en los niveles más altos. Se identifica una debilidad importante en el componente numérico variacional.

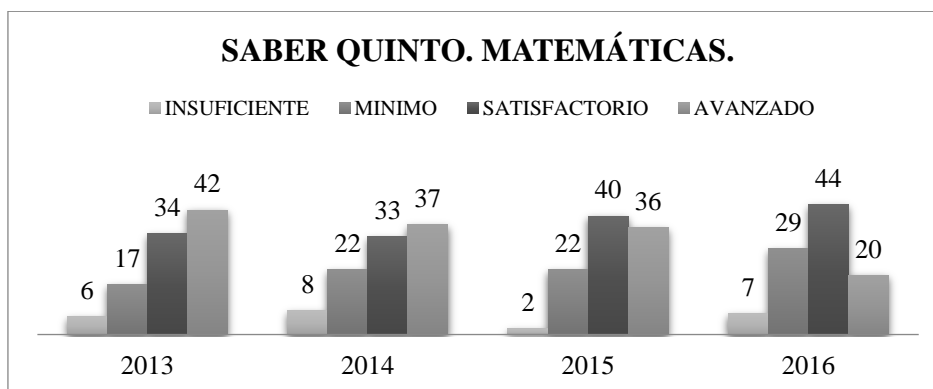


Figura 7. Resultados históricos SABER 5. Matemáticas. Información en porcentajes.

Consecuentemente con los resultados, desde la coordinación académica se realizó un análisis de causas de esta disminución y se consideró que en la reestructuración anual que se realiza a los planes de área, incluidas las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas, no se han establecido los niveles de profundización de las temáticas en los diferentes grados, lo que genera poca claridad para la planeación de las clases; también se evidencia poca efectividad en la articulación de la planeación y el desarrollo curricular entre los docentes de primaria, secundaria y media técnica, debido a la falta de identificación de espacios adecuados para que ese trabajo se desarrolle.

De acuerdo con lo anterior, se han facilitado espacios y programado jornadas de trabajo de los docentes de bachillerato de cada una de estas áreas con docentes seleccionados de primaria, con el fin de compartir estrategias de enseñanza efectivas y específicas del área.

1.1.2.4. Resultados en Pruebas SABER 9. En la figura 8 se observa como el desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER del grado noveno, en el área de Lengua Castellana, ha mejorado continuamente en los últimos cuatro años, lo cual se puede explicar por el aumento en la intensidad horaria asignada a partir de la implementación de la jornada única y por el diseño de un plan de área específico para desarrollar competencias en Lectura Crítica.

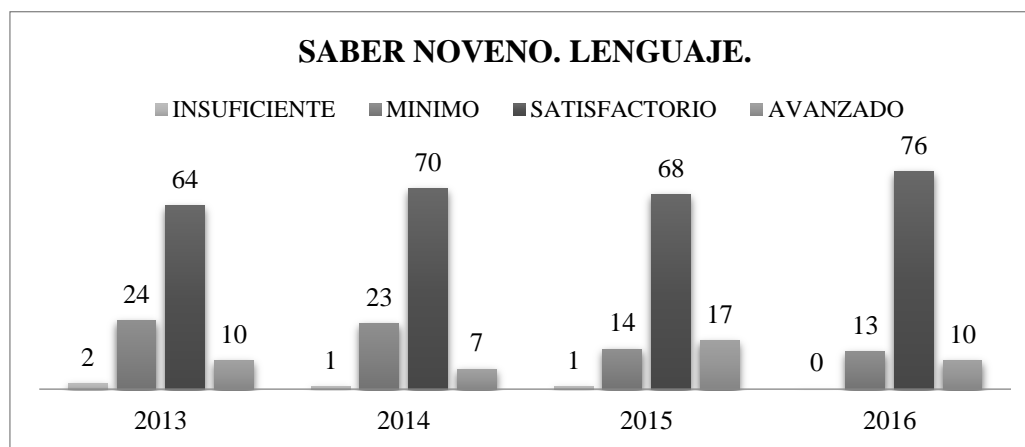


Figura 8. Resultados históricos SABER 9. Lenguaje. Información en porcentajes.

Por el contrario, los resultados en la prueba de matemáticas han venido desmejorando, con una disminución notable el año anterior, como se observa en la figura 9, el porcentaje de estudiantes en el nivel mínimo aumento de un 15% al 46%, con una disminución de 20% en el porcentaje de estudiantes que se ubicaban en el nivel avanzado; se relaciona con algunas dificultades que se presentaron con dos profesores de matemáticas que ingresaron en los últimos años y el seguimiento que se desarrolló desde gestión académica, los profesores ya no se encuentran en la institución y se fortalecieron los procesos de control en la coordinación.

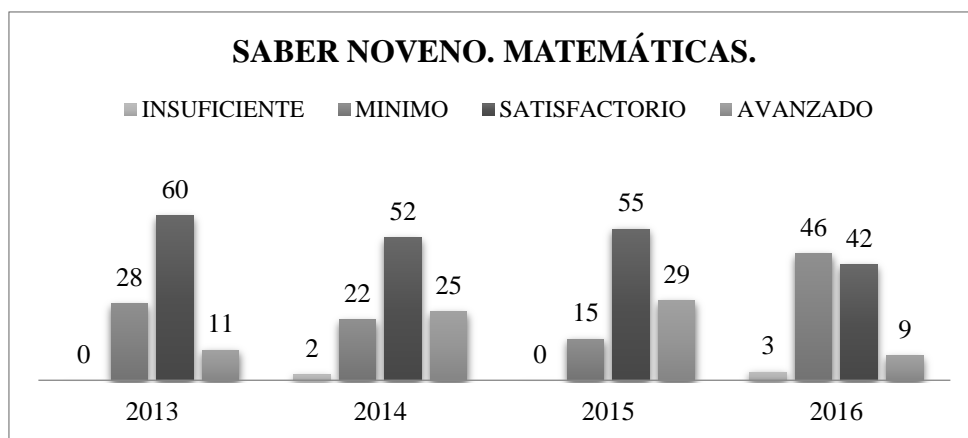


Figura 9. Resultados históricos SABER 9. Matemáticas. Información en porcentajes.

La prueba de Ciencias Naturales (figura 10) no se ha aplicado todos los años, en el año 2014 y 2016, se observa que más del 60% de los estudiantes alcanzaron niveles de desempeño satisfactorio y avanzado.

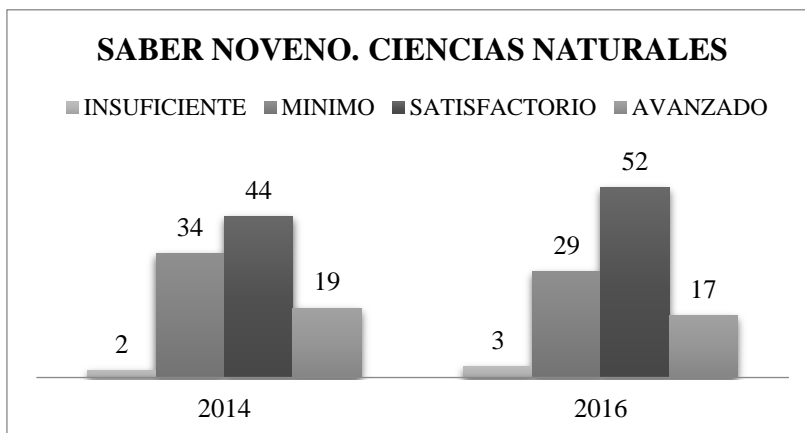


Figura 10. Resultados históricos SABER 9. Naturales. Información en porcentajes.

1.1.2.5. *Desempeño en pruebas SABER 11.* Como se observa en la figura 11, el promedio en los resultados de la prueba SABER 11 ha mejorado continuamente en los últimos cuatro años, lo que ha mantenido la clasificación de la Institución, inicialmente en el nivel superior y a partir de la nueva clasificación, en nivel A; se considera que un aumento del promedio general por encima de 60 puntos ubicaría a la institución en el nivel A+.

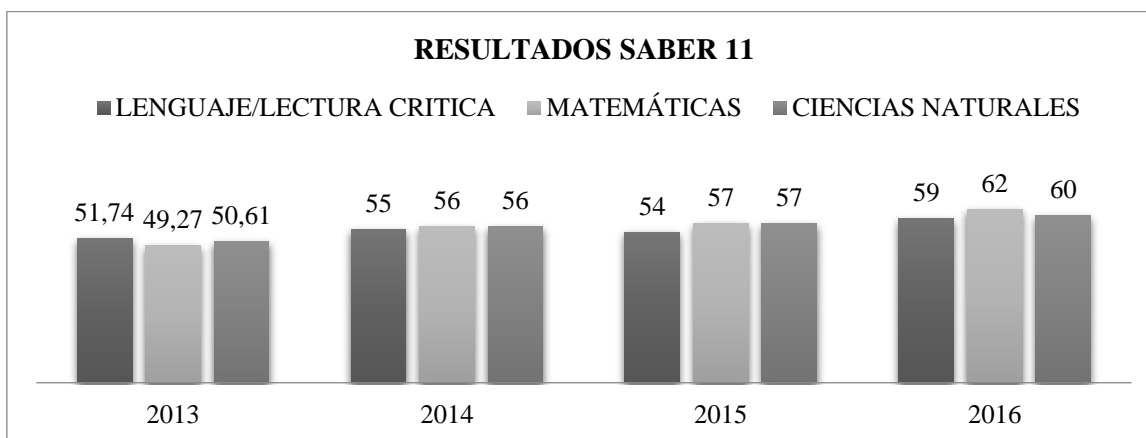


Figura 11. Resultados históricos SABER 11. Información de promedios.

1.1.3. Resultados de trabajo en el aula. Durante el primer semestre los cinco docentes investigadores desarrollaron registros de sus prácticas de aula en diarios campo, los cuales se presentan en el Anexo B. La revisión posterior de estos registros permitió identificar algunos temas comunes y recurrentes que se presentaban en su quehacer pedagógico, que constituyeron el soporte del problema a investigar.

En primer lugar, son comunes en las descripciones ciertos aspectos de la cultura institucional en cuanto al orden, la disciplina y organización del aula, también, se hace relevante la manifestación explícita sobre el mantenimiento de prácticas de tipo tradicional “Las actividades lúdicas refuerzan los conocimientos, pero no las realizo con frecuencia, lo que hace de mis clases muy magistrales, lo que puede influir en los bajos resultados a la hora de evaluar en contexto” (CPM_JU_MAT_701_01); así mismo, es recurrente la mención de no hacer uso del modelo pedagógico establecido: “No se utilizó un modelo pedagógico definido” (CPM_JU_CN_601_01) , “Dentro de nuestro P.E.I. se establece como modelo pedagógico el Aprendizaje Significativo, no siempre se aplica a la práctica dentro del aula” (CPM_JU_MAT_701_07), “Sin embargo se observa que generalmente se utiliza el modelo tradicional” (CPM_JU_MAT_701_09); lo cual se evidencia en la planeación de las clases como por ejemplo en el PC3AMBIENTAL6, en el cual para 20 horas de clase se plantean como estrategias y actividades de aprendizaje las siguientes “Desarrolla talleres en equipo e individualmente, presenta y sustenta trabajos y talleres y expone y sustenta la temática sobre formación del relieve” así como en las actividades propuestas en donde prima la explicación: “se da la explicación del tema Género dramático” (CPM_JM_CAST_401_02), “se dio el significado de la oración explicando que tiene sujeto y predicado y que debe tener un orden lógico que le dé sentido completo” (CPM_JT_CAST_302_01).

En cuanto a la evaluación, la mayoría de las referencias explícitas que realizan los docentes, se relacionan con pruebas orales o escritas “al final de la semana se recogerá el cuaderno para evidenciar el desarrollo del taller y se finaliza el tema con una evaluación escrita individual” (CPM_JU_MAT_701_02), “se les pide que saquen una hoja para la evaluación que se había anunciado con anterioridad sobre adverbios, para esta evaluación se dio un tiempo de 30 minutos” (CPM_JM_CAST_401_06), “se hizo una evaluación oral de lo aprendido” (CPM_JT_CAST_302_01), “Finalmente se entrega una hoja con algunas preguntas, de selección de completar, sobre el tema” (CPM-JM-CN-1102-02). Se muestra también que se prioriza la prueba escrita para evidenciar el aprendizaje “faltaba esperar a los resultados de la prueba semestral” (CPM_JU_MAT_701_3) “y luego aterrizar esa actividad en un taller que busca evidenciar la apropiación del tema” (CPM_JU_MAT_701_05) “La comprobación con el cuestionario escrito es importante para verificar la conceptualización apropiada” (CPM-JM-CN-1102-02). Lo cual indica una evaluación orientada por los contenidos desarrollados con el objetivo de verificar su apropiación.

En el mismo sentido, no es frecuente la reseña específica a momentos y formas de realizar retroalimentación a los estudiantes para orientar y acompañar sus aprendizajes, se describen situaciones generales para aclarar dudas y la orientación de las actividades de socialización de los estudiantes, como se evidencia en los diarios de campo de una docente que después de la revisión de la evaluación escrita propone una corrección porque los resultados no fueron lo esperado o la realización de un taller para reforzar la temática (CPM_JU_CN_601_03 y CPM_JU_CN_601_04); en estos casos la intención no es la comprensión y el logro de los aprendizajes sino modificar la calificación. O como se manifiesta en el diario de campo CP_JT_CAST_302_10: “Los estudiantes que pierdan la evaluación deben corregirla en casa y presentarla

en hojas blancas en carpeta.” en esta última situación se está delegando la responsabilidad de orientar el logro del aprendizaje en los padres de familia o acompañantes de los estudiantes.

En cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, sobresale la preocupación por la falta de coherencia entre el desempeño que alcanzan en diferentes actividades propuestas en el desarrollo de una temática (talleres, consultas, tareas, participación en clase), en las cuales se muestran motivados, activos y demuestran comprensión de los conceptos, y los bajos resultados obtenidos en el momento de evaluaciones orales o escritas, o la imposibilidad de aplicar esos conocimientos en contextos o situaciones diferentes, cuando ya no se evidencia ese aprendizaje: “Esta actividad me permitió observar que los niños olvidan lo que vieron o no lo saben aplicar en otras actividades... Parece que realmente no comprenden la importancia de aprender y aplicar lo que aprenden, incluso la importancia de la nota de dicha evaluación como parte de un total de la nota del bimestre. Es importante retomar esta situación para mejorar el proceso de evaluación”. (CPM_JU_CN_601_03), “En ese quiz los resultados no fueron los esperados, solamente 9 estudiantes obtuvieron la nota por encima de 3.5, situación que me preocupa porque aparentemente aprenden y asimilan adecuadamente los conceptos, pero a la hora de presentar la evaluación escrita reprueban (CPM_JU_MAT_701_05)”; “Me cuestionan mucho los resultados de las pruebas semestrales, pues los resultados fueron muy bajos” (CPM_JU_MAT_701_10).

También la falta de interés de los estudiantes por demostrar su aprendizaje en las pruebas escritas: “Noté que algunos estudiantes resolvieron la evaluación con interés y buena concentración, mientras que otros respondieron rápidamente y entregaron su hoja y no se tomaron el tiempo de leer bien las preguntas.” (CPM_JM_CAST_401_06). Además, se percibe que para los estudiantes la evaluación se realiza con fines de promoción y el instrumento son las pruebas: “Es evidente en esta actividad que para los estudiantes, aún en un grado avanzado como

este, la evaluación se relaciona con pruebas y sobre todo de carácter escrito, ya que cuando se explica la actividad como una forma de evidenciar su comprensión de los conceptos trabajados y se añade la instrucción de que pueden basarse en el cuaderno, la asumen como “no evaluación”, a pesar de tener los criterios de evaluación del periodo dentro de los cuales se incluyen las actividades en clase” (CPM_JU_CN_1003_01).

Un aspecto interesante es la diferencia entre las actitudes de los estudiantes de primaria con respecto a los de secundaria, ya que se percibe que en primaria el estudiante se motiva mucho por tener un buen desempeño, “La mayor motivación de ellos fue que serían vistos por toda la jornada tarde y la nota final” (CP_JT_CAST_302_05); ese interés o tipo de motivación no se evidencia de la misma forma en algunos estudiantes en bachillerato. “Parece que realmente no comprenden la importancia de aprender y aplicar lo que aprenden, incluso la importancia de la nota de dicha evaluación como parte de un total de la nota del bimestre. Es importante retomar esta situación para mejorar el proceso de evaluación” (CPM_JU_CN_601_03), “Estos estudiantes generalmente no cumplen con las actividades, no hacen tareas y lógicamente obtienen bajos resultados en la pruebas escritas” (CPM_JU_MAT_701_07).

Esta situación problemática con la evaluación y la forma en la cual los docentes la realizan se evidencia también desde la coordinación académica como una situación común en la Institución, como se registra en las notas interpretativas del diario de campo CPM-ACADÉMICA-01: “los docentes ya se habían desentendido de la situación de algunos estudiantes, asumiendo que nuevamente iba a “perder” el área que orientaban e incluso el año; y aún más cuando los factores que se identifican como causantes del bajo desempeño no dan cuenta de procesos evaluativos concretos, no se refieren a dificultades relacionadas con las capacidades o competencias de los estudiantes (no interpreta bien, no le gusta leer, se le dificulta explicar lo que lee, etc.).

En consecuencia, las estrategias ejecutadas hasta el momento y las que proponen no se refieren a planteamiento pedagógicos o didácticos, fundamentados en el reconocimiento de las dificultades de los estudiantes para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, sino que buscan transferir la dificultad a otras personas (orientador, coordinador o padre de familia)” y en las notas interpretativas del documento CPM-ACADÉMICA-03, “Aunque no se transcriben todos los comentarios y los casos se evidencian durante todo el desarrollo de la comisión los factores, diferentes al conocimiento del estudiante, que para el docente determinan su promoción: el comportamiento, su situación familiar, su estado de salud, la percepción que tiene sobre la actitud del estudiante, sobre si puede y no se esfuerza o simplemente no puede; sobre las emociones que le generan (le cae bien, es chévere o por el contrario es grosero). Esto es innegable cuando el mismo docente considera que una calificación de 2,98 es aprobada para un estudiante y no aprobada para otro. No se identifican comentarios significativos relacionados con un seguimiento al proceso de los estudiantes, identificando claramente las debilidades en cuanto a la comprensión de las temáticas y su desarrollo cognitivo, o las dificultades en la construcción del conocimiento, aspectos relacionados con la perspectiva pedagógica de la institución”.

De acuerdo con la revisión y los análisis desarrollados, el grupo de investigación, aborda la línea de evaluación como eje de desarrollo del proyecto, ya que se reconoce que el quehacer de los docentes está enmarcado por las características del modelo tradicional, orientado desde su planeación por la necesidad de mantener los resultados en las pruebas externas, privilegiando la heteroevaluación y formas de evaluación centradas sobre los resultados y productos, al finalizar la enseñanza, limitando la retroalimentación a actividades destinadas a un cambio en las calificaciones, desconociendo las necesidades individuales y el aprendizaje de los estudiantes.

Esta situación, determina que no se reflexione sobre el efecto de las prácticas pedagógicas en el aprendizaje del estudiante, señalándolo como único responsable de sus bajos desempeños, lo cual le genera apatía y lo desmotiva.

1.2. Justificación.

Hargreaves, Earl y Ryan (citados por Margalef, 2005) expresan que “El poder de la evaluación configura el curriculum, la enseñanza, el aprendizaje y los modos de interacción didáctica” (p. 26), en el mismo sentido Margalef (2005) plantea que los ambientes educativos se encuentran condicionados e impregnados por la evaluación, constituyendo una de sus características principales, es de esperar entonces, que lo que se reflexione y transforme sobre la evaluación incida positivamente en las prácticas de aula de los docentes Hernández C. (2015).

Esto indicada que un proceso evaluativo adecuadamente estructurado y contextualizado, permite mejorar la calidad educativa, ya que por medio de esta se puede obtener información que conlleve a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje potencializando las actividades desarrolladas en el aula de clase; coadyuvando en la alineación del trabajo y las prácticas pedagógicas, orientadas por los propósitos de formación y los modelos pedagógicos de la institución.

En consecuencia, una de las medidas claves para el mejoramiento de la calidad en la educación, es reconsiderar los procesos de evaluación educativa a partir de la creación de instrumentos de evaluación pertinentes y su aplicación sistemática que permitan un verdadero aprendizaje, teniendo en cuenta que los aprendizajes no se realizan de manera mecánica, sino que se dan como resultado de múltiples variables como el ambiente, el contexto y la propia motivación, entre otros.

En cuanto a los enfoques de evaluación, la evaluación auténtica se presenta como una alternativa integradora de diversas técnicas e instrumentos que, teniendo en cuenta los conocimientos que los estudiantes poseen, permite evidenciar la forma en que aprenden, al poner en práctica los saberes en situaciones reales y complejas de su contexto (Ahumada, 2005).

Para O'Malley (citado por Sepúlveda, 2004), la evaluación auténtica, a través de tareas complejas y significativas también contribuye a identificar actitudes, motivación y logros alcanzados, estas características favorecen los propósitos de formación técnica establecidos en la Institución.

Además, la evaluación auténtica mejora el ambiente de aula ya que el docente alcanza un mejor conocimiento de sus estudiantes y sus necesidades, porque se favorece la interacción entre profesor y educando, así como entre los alumnos, a través de ejercicios de coevaluación y autoevaluación como lo afirman (Sepúlveda, 2004) y (Ahumada, 2005a), en el los cuales el docente aprende de y con sus alumnos.

En ese mismo sentido, la evaluación auténtica contribuye a que los sujetos que hacen parte de la evaluación (docente y estudiante) reconozcan su papel dentro de la misma y se sepan capaces de “transformar y tomar decisiones sobre sus propios procesos” (Arias, Grenier, & Flores, 2009, pág. 22), ofreciendo un escenario de reflexión sobre el rol que cada uno puede y debe desempeñar, para que el estudiante deje de ser un receptor de un juicio, y el docente a partir de esta pueda tener claridad sobre lo que aprende el estudiante, su ritmo de aprendizaje, y lo que necesita para apoyarlo en su avance o superación de dificultades.

Dweck y Legett, (citados por Velásquez, 2011), analizan las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación en relación con la motivación intrínseca o extrínseca, a partir de lo cual se concluye que al hacer énfasis en los procesos de aprendizaje y no en las calificaciones, se logra

convencer a los estudiantes que obtener buenos resultados no es el fin, sino la consecuencia del aprendizaje; así mismo Crooks (citado por Arteaga & Fernández, 2000) plantea que la evaluación ayuda a orientar al estudiante sobre lo que es importante aprender, consolidando no solo su aprendizaje sino las estrategias que usa para alcanzarlo, y por tanto su motivación.

Margalef G. (2005) también plantea que “la evaluación innovadora motiva a los estudiantes, se interesen más por sus estudios durante el desarrollo de las clases no postergando el aprendizaje para después, genera mayor compromiso e implicación, a la vez que les exige más dedicación y esfuerzo” (pág. 43) Por lo tanto, se espera que un cambio en las prácticas de evaluación genere transformaciones en los estudiantes, que asuman con motivación y responsabilidad su proceso de aprendizaje, y que esto se refleje en las decisiones que toman, en la convivencia en el aula, generando ambientes motivadores, dinámicos y más agradables.

1.3. Preguntas de investigación

1.3.1. Pregunta central.

¿Cómo generar transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los cambios en las prácticas evaluativas de los docentes?

1.3.2. Preguntas específicas.

¿Cuáles son los elementos que caracterizan las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes en el aula?

¿Cuáles son las concepciones sobre evaluación que permean las prácticas evaluativas en la Institución y cómo las perciben los estudiantes y los padres de familia?

¿Cuáles son las características de una propuesta de evaluación, deseable y aplicable en nuestro contexto de aula, para promover transformaciones en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes?

¿Qué tipo de transformaciones surgen en la enseñanza, el aprendizaje y el ambiente de aula a partir de la implementación de la propuesta en evaluación?

1.4. Objetivos.

1.4.1. Objetivo general. Desarrollar una propuesta de Evaluación Auténtica, que mediante diversas estrategias didácticas y de planeación, genere la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores, propiciando la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

1.4.2. Objetivos específicos.

1.4.2.1. Describir el escenario evaluativo en la institución, a partir de las concepciones de los docentes, los estudiantes y los padres de familia acerca de evaluación en el aula.

1.4.2.2. Diseñar una propuesta de evaluación auténtica centrada en proceso de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes.

1.4.2.3. Describir los resultados de la implementación de la propuesta identificando fortalezas y limitaciones para plantear recomendaciones que le den continuidad y trascendencia en la Institución.

Capítulo II

2. Marco de Referencia

2.1. Referentes conceptuales

2.1.1. Evaluación. En este apartado se conceptualiza sobre la evaluación partiendo de las diferentes representaciones que sobre esta se desarrollan, abordando un breve reconocimiento de la normatividad sobre evaluación a nivel nacional, para desplegar después las respuestas que surgen sobre las diferentes preguntas que permiten describir los modelos de evaluación tales como, ¿para qué? ¿Cuándo? y ¿cómo evaluar?, entre otras.

2.1.1.1. ¿Qué es evaluación? De acuerdo con los planteamientos de González M. (2001), las definiciones actuales de evaluación reconocen la recolección de información y la generación de juicios valorativos como los procesos básicos para realizar, las divergencias se relacionan con la extensión del concepto y si se deben incluir o no la toma de decisiones que genera la información, su ejecución y resultados.

Para la autora, la evaluación debe entenderse como parte de un sistema mayor en un contexto socio histórico concreto, y como tal también supone operaciones y subprocesos, que incluyen el establecimiento de objetivos y del objeto, la selección y aplicación de instrumentos, el análisis de la información recolectada, la interpretación y emisión de juicios valorativos, la retroalimentación y toma de decisiones, la aplicación y valoración de los resultados y finalmente, la evaluación sobre la misma evaluación.

Establece como una característica diferenciadora de los procesos de evaluación la interrelación entre el evaluador y el evaluado, ya que el objeto de evaluación es una persona, es decir un activo participante en mayor o menor medida en el mismo; para la autora desde este punto de vista la evaluación se constituye en un proceso comunicativo con todas sus

características y complejidades, por tanto los resultados también dependen de las características particulares de los sujetos implicados y las relaciones que logren establecer.

En la misma línea, Villa & Poblete (2011) y Matas Terrón (2012) consideran la evaluación como un subproceso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que se recoge información en forma sistemática, para ser interpretada en términos de juicios de valor que permitan tomar decisiones que sean comunicadas a los interesados para mejorar el aprendizaje del estudiante. También reconocen su función de acreditación oficial del nivel de competencia del estudiante. De acuerdo con varios autores, determinan la evaluación como un momento vital en el aprendizaje y un recurso del estudiante para aprender.

Así mismo, Opazo, Sepúlveda, & Pérez (2015) definen la evaluación como un proceso que utiliza estrategias para obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas para optimizar los esfuerzos e innovar las mejoras.

Por su parte, Molina (1995) menciona la evaluación como uno de los actos más importantes en cualquier proceso académico y la trascendencia que esta puede llegar a tener en los sujetos, por lo cual más que un ejercicio momentáneo debe ser un proceso ético, responsable y que debe ser vista como un proceso permanente, que requiere preparación, rigurosidad y un cambio de actitud de los profesores encargados de llevar a cabo esta práctica.

Stufflebeam & Shinkfield (1995) definen la evaluación como un proceso complejo pero inevitable. En concordancia, Mora (2004) asegura que es una fuerza positiva cuando "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora" (pág. 2).

Por su parte, González & Ayarza (1997), consideran la evaluación educativa, como "un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación" (pág. 3) y López

(citado por Inciarte González & Canquiz, 2001), propone la evaluación curricular como el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes reformulación o cambios. “Igualmente permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo”. (p.3).

En el marco del aprendizaje colaborativo Iborra & Izquierdo (2010) asumen la evaluación como “una reflexión crítica de los procesos de aprendizaje” (pág. 222) en la cual los alumnos son los protagonistas, se utilizan estrategias apropiadas a cada situación, se registran avances y logros de aprendizaje (cognitivos, procedimentales, estratégicos y actitudinales) y se sistematizan para que el docente pueda entender cómo están aprendiendo los estudiantes.

Para Calero (2009) la evaluación es un proceso para obtener información y elaborar juicios de valor que permitan tomar decisiones y, responde tanto en la práctica evaluativa como en la concepción evaluativa a un proyecto educativo específico, por lo tanto, no puede ser igual una evaluación desde el punto de vista conductista a una evaluación constructivista.

Explica Calero (2009) una interdependencia entre los conceptos información, juicio y decisión; la información son datos y observaciones, basados en un criterio, estándar o parámetro, relacionados con la verificación y comprobación de logros como respuesta a dos preguntas ¿qué aprendizajes o experiencias (conocimientos, destrezas, hábitos, valores, actitudes) logró el educando? y ¿qué aprendizajes no logró? El análisis, interpretación y valoración de los resultados permite emitir juicios que responden también a dos preguntas ¿cómo y por qué se logró? y ¿qué elementos y factores han condicionado esos logros? Finalmente, se deben responder los interrogantes ¿qué decisiones hay que tomar sobre el educando, el docente y el programa curricular? y ¿cuáles son las futuras acciones o tareas que cumplir?, para asegurar y optimizar el aprendizaje, controlar la calidad, realimentar y brindar ayuda.

Por otra parte, para Díaz & Hernández (2002) la evaluación desde el punto de vista del constructivismo debe ser parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por tanto, debe consistir en una reflexión sobre los mismos que permita priorizar decisiones pedagógicas que atiendan verdaderamente las diversas necesidades de los estudiantes, que promuevan “aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos” (Díaz & Hernández, 2002, pág. 306); no solo debe resolver problemas relacionados con la regulación de la enseñanza y el aprendizaje, sino también ayudar en el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes en relación con la evaluación y el aprendizaje; además, es una actividad que no solo debe tener en cuenta los aprendizajes de los estudiantes, sino también, cómo dicho aprendizaje se relaciona con las actividades de enseñanza que realiza el docente.

2.1.1.2. Revisión de la norma en torno a la evaluación. La evaluación en la actualidad ocupa un lugar primordial en los sistemas educativos a nivel mundial. Los principales estatutos que regulan la prestación del servicio educativo en nuestro país han dado un giro al concepto de evaluación, de tal forma que ahora apunta a la confrontación global del proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de las prácticas institucionales y docentes.

La evaluación escolar en Colombia ha pasado por diferentes momentos históricos que fueron importantes en su época pero que por diversas razones no se lograron mantener, es así como el M.E.N. ha planteado diferentes leyes y decretos como la promoción automática, la evaluación por escalas numéricas en las que de 9 a 10 se consideraba como Sobresaliente (9 a 10), Bueno (8 a 8.9), Aprobado (6.0 a 7.9) o No aprobado (1 a 5.9), posteriormente se cambió por el cumplimiento de logros a la luz de las calificaciones excelente, bueno, aceptable e insuficiente.

Con la ley General de Educación, surge el decreto 1860 de 1994 cuya finalidad es la reglamentación de dicha ley. En cuanto a la evaluación, en el capítulo V, art 47 a 55 trata

aspectos referentes a la evaluación del rendimiento escolar, los medios, los resultados y las comisiones de evaluación, los logros e indicadores para educación básica y media; desde este momento la evaluación constituye la dimensión más compleja y más problemática en las prácticas educativas. Esta complejidad se ha priorizado durante las dos últimas décadas, dando paso a una evaluación que pone el énfasis en valoraciones cualitativas.

A partir de la Ley General de Educación (1994), la propuesta de valorar de forma diferente los aprendizajes de los estudiantes ha estado acompañada de cambios en los enfoques curriculares, pasando de un currículo por contenidos taxonómicos hacia un currículo por logros cognitivos o, más recientemente, a partir de estándares por “competencias”.

Este decreto, pone de relieve la evaluación como un proceso de aprendizaje continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo, participativo y formativo, lo que supone la idoneidad del docente para orientar dicho proceso y hacer el acompañamiento de los estudiantes y padres de familia, de tal manera que se puedan prever y superar las dificultades en la marcha, sin dejar de lado la coherencia entre el enfoque de la evaluación y el enfoque institucional en su plan de estudios.

En el año 2002 se expide el decreto 230 en el que se establece la escala de excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente, deficiente con entrega de informes periódicos con descripciones de las fortalezas, debilidades de los estudiantes y recomendaciones para la superación, la repotencia no podía ser superior al 5% de los estudiantes.

Desde el año 2009 el sistema educativo está regido por el Decreto 1290, en el artículo 3 plantea como propósitos de evaluación los siguientes:

- Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.

- Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
- Determinar la promoción de estudiantes.
- Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

(Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 1)

Este decreto, contempla aspectos importantes a tener en cuenta como lo son el establecimiento de criterios de evaluación y promoción, la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional, estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes, acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar, procesos de autoevaluación, estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes, informes que den cuenta de los avances de los estudiantes, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y participación de la comunidad en la construcción del sistema institucional de evaluación.

El MEN plantea la siguiente escala nacional de valoración: desempeño Superior · desempeño Alto· desempeño Básico· desempeño Bajo y da autonomía a las instituciones educativas para que den los valores equivalentes de acuerdo con sus criterios. En el artículo 12 se especifican los siguientes derechos de los estudiantes orientados a mejorar sus procesos de formación:

- Ser evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales
- Conocer el sistema institucional de evaluación de los estudiantes: criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción desde el inicio de año escolar.

- Conocer los resultados de los procesos de evaluación y recibir oportunamente las respuestas a las inquietudes y solicitudes presentadas respecto a estas.
 - Recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje.
- (Ministerio de Educación Nacional, 2009, pág. 4)

Así como el decreto propone derechos también plantea la necesidad del cumplimiento de dos deberes por parte de los estudiantes, el primero cumplir con los compromisos académicos y de convivencia definidos por el establecimiento educativo, y el segundo cumplir con las recomendaciones y compromisos adquiridos para la superación de sus debilidades.

Los artículos 14 y 15 mencionan los derechos y deberes de los padres de familia recalcando la necesidad del acompañamiento permanente. El decreto no presenta una definición de evaluación, pero en varios apartados se refiere a esta como un proceso.

También encontramos el documento N°11 del MEN: “Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media”, donde la evaluación pueda ser vista como formativa, motivadora, orientadora y no sancionatoria; que utiliza diferentes técnicas y triangula información para emitir juicios contextualizados, centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de los contenidos que aprende, que pueda ser transparente, continua y procesual donde todos aprenden, que permita convocar de manera responsable a todos los miembros de la comunidad educativa democráticamente y que fomente la reflexión y la autoevaluación en ellas.

El MEN con la expedición del Decreto 1290 de 2009, otorga la facultad a los establecimientos educativos para definir el sistema institucional de evaluación de los estudiantes, siendo ésta una tarea que exige estudio, reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad

educativa, debido a que se constituye en un gran desafío para las instituciones, además de establecer los procedimientos para su implementación, haciendo énfasis en que este sistema debe ser: completo para que se evidencie en todos los elementos del sistema institucional, coherente de tal forma que articule el horizonte, el modelo y el enfoque pedagógico institucional, incluyente para que posibilite la participación y desarrollo de las competencias de todos, válido para que permita valorar de forma correcta los procesos y legítimo, es decir, proveniente de un proceso de discusión y aprobación con la participación de la comunidad educativa.

Atendiendo a esta directriz la I.E.D Pompilio Martínez, en su Sistema Institucional de Evaluación contempla la evaluación como un proceso permanente, progresivo e inter-subjetivo que conlleva a desarrollar un aprendizaje significativo mediante prácticas inter-locutivas; teniendo en cuenta los resultados, los objetivos, condiciones, el sistema pedagógico y los diferentes medios de su puesta en acción; así como la identidad, creencias y valores, capacidades, comportamiento y el entorno del estudiante y define para ella tres momentos que son: Evaluación Diagnóstica (Al Principio), Evaluación Formativa (Permanente) y Evaluación Sumativa (Al Final). (I.E.D. Pompilio Martínez, 2015)

Además, en él se integran todos los miembros de la Comunidad Educativa como sujetos y objetos del proceso evaluativo a partir de la Autoevaluación, la coevaluación, heteroevaluación, la para-evaluación y la meta-evaluación.

Por otro lado, se definen como tipos de evaluación la escrita, la Oral, la Aplicación de Saberes y los Criterios institucionales de evaluación.

También define claramente los Criterios institucionales de promoción, como los parámetros establecidos en cada una de las áreas y que permiten la promoción o no del estudiante al finalizar

el año lectivo, los cuales serán tenidos en cuenta por la comisión académica de evaluación y promoción y puntualiza las actividades académicas de seguimiento y mejoramiento, teniendo en cuenta el desempeño académico de cada estudiante; así como la escala de valoración.

Finalmente contempla las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar y determina las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes cumplan con los procesos establecidos en el Sistema Institucional de Evaluación (S.I.E.).

2.1.1.3. Enfoques y paradigmas evaluativos. Rivera Machado & Piñero Martín (2010) presentan una comparación entre el paradigma positivista de la evaluación y el paradigma interpretativo, planteando que la evaluación es una parte constituyente del proceso de aprendizaje que genera secuelas que inciden en el destino educativo y personal del estudiante, por tanto, es necesario comprender la concepción paradigmática sobre la que se asume la evaluación que no es necesariamente técnica o teórica, sino un cambio de actitud que involucra al docente y al estudiante.

Desde el paradigma positivista, la evaluación se caracteriza por ser objetiva, válida, confiable, científica, sistemática y porque sus resultados tienen gran capacidad de predicción; en este escenario la evaluación se utiliza para establecer la medida de lo aprendido (asumiendo que todos los aprendizajes pueden ser medidos), también para determinar el grado en que se alcanzan los objetivos a partir de una comparación entre lo propuesto y lo logrado, para tomar decisiones en pro de la mejora continua de acuerdo al grado en que la organización o el programa satisface necesidades y, finalmente para determinar fallas con el fin de corregirlas y consolidar los aciertos detectados (Rivera Machado & Piñero Marín, 2010).

Siguiendo en la misma línea, en el paradigma interpretativo es posible la integración de los resultados no previstos a los previstos, la valoración de los procesos y los productos, teniendo en cuenta las opiniones e interpretaciones de todos los involucrados, con lo cual se propicia un ambiente de libertad y respeto, estimulando la interacción, la negociación y la toma de decisiones en consenso (Rivera Machado & Piñero Marín, 2010).

Hernández Rojas (citado por Navarro, Navarro, Ledezma, & Álvarez, 2010), describe los paradigmas conductista, humanista, cognitivo, psicogenético, sociocultural en torno a los roles del profesor y del alumno, las características de la enseñanza y del aprendizaje, las estrategias y técnicas de enseñanza y, la evaluación.

Reconoce que en el paradigma cognitivo la evaluación se centra más en los productos de aprendizaje que en los procesos, se basa en conductas observables de los estudiantes y se realiza a través de pruebas objetivas; respecto al paradigma humanista y de acuerdo con sus características no es posible usar criterios externos de evaluación, y es el alumno quien debe determinar las condiciones de aprendizaje y desarrollo en que se encuentra por lo que la autoevaluación es la alternativa más viable; en los paradigmas cognitivo y psicogenético, en la evaluación el profesor debe focalizar su interés en los procesos cognitivos que realiza cada alumno, debe ser cualitativa e integrar los contenidos procedimentales, siempre con el fin de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, para el paradigma sociocultural, la evaluación se debe desarrollar en una situación en la que interactúen el evaluador ofreciendo determinadas ayudas al examinado, de acuerdo con previos desempeños mostrados frente a una tarea (Navarro et al., 2010).

Por su parte Blanco (2004) describe tres paradigmas de evaluación educativa, utilizados para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y después de un proceso de

investigación con una muestra significativa de docentes y estudiantes concluye que el más predominante es el conductista.

En este modelo la evaluación se da después que el docente, quien se considera poseedor del conocimiento, lo ha transmitido a sus estudiantes conforme a unos objetivos planeados previamente. Esta evaluación se centra en el producto, en la que el estudiante da cuenta de lo que se ha aprendido, debe ser cuantificable, es sumativa, se califica y es aplicada de la misma manera para todos los estudiantes que son considerados iguales, el instrumento preferido es el examen escrito, la nota es utilizada como elemento de control y presión y el alumno es el único sujeto a evaluar.

El segundo es el paradigma cognitivo, en este el profesor cumple con el papel de mediador, el estudiante es reconocido con potencialidades para aprender, la planificación es flexible, se promueve la participación activa del estudiante en su proceso de enseñanza. La evaluación es vista como una parte integral en todo el proceso y consiste en recopilar información y realizar juicios de valor en forma cualitativa, tomar decisiones, reflexionar y promover un aprendizaje que sea significativo.

La evaluación es formativa, cualitativa, se hace una recopilación suficiente de material que evidencia el aprendizaje, se hace una retroalimentación efectiva, se tiene en cuenta el trabajo colaborativo, los conocimientos previos y la relación que se establece con los nuevos, la responsabilidad del aprendizaje es del estudiante y se busca la manera de hacer que se sienta feliz en este proceso.

El último paradigma presentado es el ecológico, en este se estudia la evaluación a partir de las relaciones que establece el sujeto con su entorno y por lo tanto tiene en cuenta aspectos como la disposición de los espacios, el material a utilizar, las pautas de conducta, los roles que se

establecen, la enseñanza es participativa y enriquecida a partir de las experiencias de los estudiantes.

2.1.1.4. ¿Para qué evaluar? Para Calero (2009) la toma de decisiones está determinada por los propósitos de la evaluación es decir ¿para qué se evalúa?, dentro de los cuales pueden estar: mejorar la acción didáctica, comprobar algunos resultados, mejorar los recursos y materiales, determinar una situación de partida o reconocer saberes previos.

En función de esa respuesta se reconocen otros factores relacionados con la evaluación como: ¿Qué se evalúa? (competencias, estrategias, recursos, tiempos, entre otras), ¿Cuándo se evalúa? (antes, durante, final), ¿cómo se evalúa? (procedimientos), ¿con qué se evalúa? (instrumentos) y, ¿quiénes evalúan? (agentes).

Esta consideración también la expone Díaz (2002) al explicar la complejidad de la evaluación en el proceso educativo, ya que en él se puede evaluar casi todo, como aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo y aspectos institucionales, entre otros.

Para Calero (2009) también es importante la coherencia entre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, determinando qué, así como no existen formas únicas para aprender o enseñar, tampoco deben darse formas únicas para evaluar. Tal como lo afirma Díaz & Hernández (2002) “entre el asunto de la enseñanza y la actividad evaluativa debe existir una profunda coherencia en aras de promover aprendizajes significativos” (p.184).

Díaz & Hernández (2002) basan su propuesta de constructivismo y evaluación educativa en tres ideas clave: la evaluación es una parte integral de una buena enseñanza; la evaluación es necesaria para reconocer el progreso del aprendizaje, y para valorar la eficacia de la enseñanza, sin lo cual sería imposible proponer mejoras a los dos procesos; el quehacer de los docentes está

influenciado por sus concepciones sobre el modo en que se aprende y se enseña, y, por tanto, sobre qué, cómo y cuándo evaluar.

Para analizar y entender la evaluación es necesario ubicarla en las tres dimensiones propuestas por Coll & Martín (1993); la primera es la *dimensión psicopedagógica y curricular* que se relaciona con la conceptualización de la evaluación a partir de un modelo teórico y conceptual, las funciones de la tarea de evaluación desde un planteamiento curricular determinado y las decisiones sobre qué, cuándo y para qué evaluar.

La segunda dimensión es la de las *prácticas de evaluación* o el cómo evaluar que incluye los procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios necesarios para desarrollar actividades de evaluación.

Finalmente, la *dimensión normativa* que abarca los fines administrativos e institucionales, como pueden ser acreditación, promoción, evaluaciones de desempeño, entre otros.

Evaluar, para Díaz & Hernández (2002) implica seis aspectos centrales: primero definir el objeto o situación que se ha de evaluar, que en el caso de los aprendizajes de los alumnos pueden ser saberes declarativos, procedimentales y actitudinales, o bien, capacidades o competencias; en segundo lugar y de acuerdo con las intenciones educativas determinar los criterios que orientan la evaluación y los indicadores con los cuales se contrastarán para poder emitir juicios de valor. Posteriormente es necesario obtener información a partir de la aplicación de instrumentos y procedimientos evaluativos que evidencien los indicadores de evaluación determinados y después, construir una representación objetiva del objeto o situación de evaluación; dicha objetividad estará relacionada con la precisión y claridad con la cual se definen los indicadores y criterios, y, con la variedad, pertinencia y validez de los procedimientos evaluativos. Por último, se emiten juicios, a partir de la interpretación de la confrontación entre los criterios establecidos

y los indicadores obtenidos, de cómo y hasta qué punto se lograron los aprendizajes o competencias para tomar decisiones a partir del juicio construido, pueden ser de carácter pedagógico o de carácter social-institucional.

2.1.1.5. ¿Cómo evaluar? En lo que se refiere al rol del maestro en los procesos de enseñar y aprender, Ahumada (2003) reconoce su importancia, ya que es quien debe establecer los diferentes instrumentos que le sirvan como herramienta para determinar a tiempo y durante el camino, los aprendizajes han adquirido sus estudiantes y los vacíos que van quedando, de tal manera que pueda plantear nuevas estrategias y metodologías, para actuar de manera pertinente y alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Por otra parte, hace referencia a los métodos tradicionales de evaluación, que sin lugar a duda son los que predominan en el aula de clase: evaluaciones en una hoja con cierto número de preguntas que se realiza al finalizar una temática, al finalizar el periodo escolar, o las pruebas finales que en muchas ocasiones determinan si el estudiante puede pasar al grado siguiente o no.

El rol del docente en el proceso evaluativo es lograr llevar al estudiante a que se haga responsable de su propio aprendizaje y lo asuma como propio de tal manera que la evaluación le sirva como un medio para alcanzar su conocimiento y su formación integral.

Calero (2009) destaca la importancia del tipo de relaciones de comunicación que se presentan en el proceso evaluativo y como lo afectan “No es igual evaluar en un ambiente autoritario, déspota, inflexible, prejuiciosos, formal, que en otro democrático, respetuoso, flexible, comprensivo, informal hasta donde sea posible y necesario” (p .162).

Por tanto, la preocupación sobre la evaluación no debe solo referirse a los propósitos o instrumentos, sino que también debe incluir la clase de interrelaciones comunicativas que se

establecerán durante el proceso, ya que estas pueden estimular o inhibir los procesos mentales, que finalmente evidenciarán los conocimientos.

Las actividades de evaluación son situaciones especiales y llenas de potencialidades, por tanto, es necesario que el lenguaje del docente sea de carácter afirmativo, estimulante, asertivo, considerándolo un lenguaje de la autoestima, que permite alentar el desarrollo de las capacidades del estudiante.

De este modo la información obtenida en la evaluación, por parte del maestro necesariamente debe implicar una determinación de los pasos a seguir en el aprendizaje y los métodos que lleven al estudiante a conseguirlo. Poder involucrar al estudiante como actor activo en este proceso, permite que haya una retroalimentación adecuada, donde tanto maestro como estudiante podrán ver aquello a lo que se le debe apuntar.

Cuando la evaluación se usa de forma consciente para ayudar al aprendizaje, el rol del docente cambia y este instrumento llega a ser visto de manera crítica y constructiva; obviamente no es una tarea fácil, pues requiere de mucha observación, interrogación, razonamientos, diseño de tareas de acuerdo con las habilidades de cada estudiante, de discusión, de comunicación y concertación:

Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa.

(Álvarez J. , 2001, pág. 2).

2.1.1.6. ¿Cuándo evaluar? Según Fingermann (2010) la evaluación debe ser mirada desde tres momentos diferentes: según el tiempo en que se realice la evaluación: puede ser diagnóstica, sumativa o formativa; de acuerdo con los instrumentos usados y los aspectos a evaluar se define como evaluación holística, informal, continua, cuantitativa o cualitativa; y respecto a quien sea el agente evaluador, se determina como autoevaluación, evaluación interna y evaluación externa.

En consecuencia, el tipo de evaluación debería responder a las necesidades de cada maestro, considerando el fin que éste persiga, teniendo en cuenta que muchas veces se complementan una con otra sin necesidad de planearlo, lo realmente importante es entonces tener en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano, sus necesidades, su estilo de pensamiento y el desarrollo de sus inteligencias, de tal forma que esta evaluación pueda llegar a ser integrada al desarrollo de cada una de las actividades planeadas en dicho proceso y pueda evidenciar el cumplimiento de los objetivos.

La evaluación debe ser constante porque quita al alumno la sensación angustiante de que un error o una confusión en uno o dos exámenes únicos que se le tomarán, determinarán su éxito o su fracaso escolar. En este caso estará absolutamente convencido de que se tendrán en cuenta todos sus esfuerzos hechos al proceso, y sus calificaciones serán el resultado de un gran número de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que él irá conociendo regularmente, lo que disminuye el riesgo de injusticia. (Fingermann, 2010, pág.).

De este modo la evaluación debe ser diseñada para recopilar toda la información posible que dé cuenta del proceso que ha realizado el estudiante, donde se valoren todas las dimensiones del ser humano. Esta debe convertirse para el maestro en una herramienta que permita reconocer el aprendizaje efectivo del estudiante, pero es importante encontrar la forma de usarla adecuadamente, para convertirla en un instrumento diario del aprendizaje.

Cuando el estudiante comprende las metas a las que se está aspirando, cuando es motivado y se desarrollan en él habilidades para lograrlas, obtendrá un mejor aprendizaje no solo en la academia sino a lo largo de toda su vida; por eso la evaluación debe ser concebida como una herramienta permanente para mejorar y no solo para medir.

2.1.1.7. Tipos de evaluación. Casanova (1997) establece cuatro aspectos de clasificación de la evaluación: funcionalidad, normotipo, temporización y agentes.

Según su *funcionalidad*, para Casanova (1997) en *sumativa* cuya finalidad es determinar el valor del producto final, se sitúa al terminar el proceso, para determinar el grado se alcanzaron los objetivos, permite actuar a mediano y largo plazo; mientras que la evaluación *formativa* está más encaminada a la valoración de todo el proceso, su propósito es mejorar el proceso evaluado y permite tomar medidas de manera inmediata.

De acuerdo con su *normotipo*, puede ser normotética e ideográfica, la evaluación *normotética* hace referencia a la valoración que se da al estudiante con relación al grupo en el que se desempeña, si en general el grupo tiene un nivel alto se podría catalogar al estudiante como malo y, si está en un grupo con un nivel bajo el mismo estudiante sería valorado como bueno lo que no resulta objetivo. En la evaluación *ideográfica* se tienen en cuenta las capacidades individuales que el alumno posee y las posibilidades de desarrollo dependiendo de las circunstancias, valora el esfuerzo y la voluntad que cada uno tiene por mejorar (Casanova, 1997).

En lo que se requiere a la *temporalización*, para Casanova (1997), la evaluación puede ser *inicial*, esta es la realizada en el momento en que un estudiante ingresa por primera vez a un centro educativo o curso, es el diagnóstico que permite dar el punto de partida para el trabajo a realizar de acuerdo con lo que sabe y necesita para su proceso. En este aspecto una evaluación *procesual* es la que se realiza de manera continua mediante la recolección de datos no solamente

del aprendizaje sino también de la enseñanza, es de carácter formativo y ayuda a tomar decisiones oportunas sobre la marcha, cuando se realiza de manera rigurosa permite una mejora importante en el proceso de enseñanza. Por último, la evaluación *final* es la que se lleva a cabo al final de un curso, ciclo o periodo cuya finalidad es comprobar los resultados obtenidos.

En relación con sus *agentes*, se reconoce la *autoevaluación*, en la que el estudiante puede evaluar sus propias actuaciones, la *coevaluación* en la que mediante diversos caminos se pueden evaluar entre pares y la *heteroevaluación*, entendida como la valoración que hace el docente de sus estudiantes, es por lo general la que predomina en el aula (Casanova, 1997).

En la misma línea, Zubiría & González (1995) proponen la evaluación como un elemento que se debe integrar al proceso pedagógico total, por tanto la evaluación debe prepararse desde el mismo momento en que se planea una clase, teniendo en cuenta que sea *diagnóstica* en el sentido de tener conocimiento de la historia académica del estudiante, *formativa* desde revisar minuciosamente aquellos aspectos relevantes de dificultad y problemática del estudiante y, *sumativa* desde el dominio de los objetivos, que deben ser coherentes desde el principio, de tal forma que los resultados se deriven de los procesos y las experiencias, con un sentido pedagógico.

Calero (2009) adiciona el concepto de metaevaluación, considerada como un proceso de reflexión crítica del docente sobre su práctica evaluativa, en la que se confronta los logros alcanzados por los estudiantes, el cumplimiento de objetivos, con las actividades de enseñanza y los procedimientos de evaluación, con el fin de tomar decisiones que permita mejorar permanentemente su práctica, en pro del aprendizaje de los estudiantes.

2.1.1.8. Patologías de la evaluación. Al hacer referencia a los desaciertos de la evaluación, se puede decir que los estudiantes desarrollan exámenes desde pequeños hasta la universidad, esa es la cultura de evaluación. Realmente se enseña a los estudiantes a desarrollar un examen o prueba escrita. (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

Otra forma de ver la evaluación es simplemente como una calificación y una vez que se entrega la nota se da por culminado el proceso evaluativo y por ende el proceso de aprendizaje. Así lo enuncia Sacristán (citado por López Pastor, 2005). Este aspecto de abordar la evaluación simplemente como una calificación se justifica como una necesidad para notificar y establecer certificaciones mediante un boletín de notas, por otra parte, el estudiante empieza a vivenciar el fracaso o el éxito según la nota obtenida y reportada en un registro oficial; “la libreta”.

Adicionalmente, Cabrales (2008), citando los principios con los cuales se caracteriza la evaluación establecidos por Ruiz (2006), analiza que realmente no son tenidos en cuenta; cuestiona el sentido en que suele aplicarse la integralidad ya que se incluyen aspectos del ámbito familiar y personal del estudiante, sin tener en cuenta su madurez, además en esa perspectiva se están quitando responsabilidades a los padres sobre cosas que competen al ámbito familiar; también plantea que la evaluación se sustenta en criterios unilaterales del docente, donde el alumno no se siente protagonista de los juicios valorativos que emiten acerca de él, los exámenes escritos y orales no permiten demostrar la habilidad de uso del conocimiento, y se utiliza como un elemento punitivo (por ejemplo factor sorpresa).

En cuanto a la continuidad, hace una analogía de la evaluación con campos de batalla en los que el docente a través de exámenes y tiempos de entrega presiona al estudiante y este busca estrategias de excusa y engaño, con el fin de cumplir, todo lo cual no está relacionado con el conocimiento y por tanto no contribuyen al aprendizaje y la formación Cabrales (2008).

Además, considera que en los procesos evaluativos actuales toda la responsabilidad de la evaluación recae en el alumno, desconociendo los factores que dependen de la institución, los profesores y las estructuras Litwin (citado por Santos Guerra, citado a su vez por Cabrales Salazar, 2008); señala que el docente enseña lo que va a evaluar y el estudiante también lo aprende, con lo cual se invierte el interés por aprender y se da énfasis al aprobar.

En lo que se refiere a los docentes, Valenzuela (2005) plantea que hay un desconocimiento de los conceptos de confiabilidad y validez de la evaluación por parte de estos, para sustentarlo cita algunos errores de medición que se presentan en las pruebas y que afectan la confiabilidad de la misma, entre los cuales están no incluir una muestra representativa de todos los temas, o preguntar sobre temas muy diversos, usar varias formas de preguntas sin tener en cuenta que el estudiante debe cambiar permanentemente de estrategias para resolverlas, lo cual toma tiempo y es complejo, finalmente, incluye la falta de consistencia del profesor al evaluar.

Además, plantea que la retroalimentación del docente se limita generalmente a la revisión y la calificación de las actividades, debido a cuestiones como la alta cantidad de estudiantes en cada grupo, los cursos mal diseñados que generan muchas actividades para evaluar, y también por actitud del profesor.

2.1.1.9. Tendencias de Evaluación. Cabrales (2008) propone una evaluación participativa como expresión democrática, en la que los procesos se descentren del docente y potenciada por la autoevaluación, la coevaluación y evaluación grupal y la retroalimentación para mejorar la calidad de la evaluación de los aprendizajes.

En el mismo sentido, Villa & Poblete (2011) y Álvarez J (2008) consideran que en la evaluación por competencias el estudiante debe ser el responsable de su propio aprendizaje, debe participar en su evaluación y es necesario que aprenda no sólo contenidos sino que

además aprenda a hacer algo con ellos, así, lo que importa es analizar, cuestionar y reconsiderar la forma como se transfieren los conocimientos y la capacidad del sujeto de crear respuestas ante situaciones nuevas o desconocidas, lo cual es una característica propia del desarrollo de competencias; de igual forma es importante tener claridad frente al concepto de conocimiento, de saber, de comprensión, ya que ellos no aparecen debidamente enmarcados en los currículos y tal vez las diferentes interpretaciones son las que hacen que existan tantas expectativas y modos de entender este tema.

Dentro de las metodologías que proponen están los mapas conceptuales, portafolios, entrevista, aprendizaje colaborativo a través de métodos expositivos, resolución de problemas, análisis de casos, aprendizajes basados en problemas o proyectos, simulaciones, entre otros.

De la misma forma, Alves & Acevedo (2002) explica que la evaluación del aprendizaje se fortalece por los aportes del enfoque constructivista, y por los de Ausubel, Novak y Vygotsky, quienes plantean que cada individuo es capaz de construir su propio aprendizaje por medio del intercambio permanente con el entorno, a partir del conocimiento previo y de sus estructuras cognitivas así, la evaluación cualitativa debe llevar a la adquisición de saberes por parte del sujeto que aprende, cuando este le da importancia a la información que surge de su experiencia significativa con la realidad.

Es así como el docente, desde su propia experiencia aprende de la realidad de sus estudiantes, a partir del conocimiento de las condiciones de aprendizaje, de esta forma la evaluación cualitativa abre espacios para la creatividad, la diversidad, la capacidad para elegir y asumir consecuencias y transforma su propia vida.

Por su parte Díaz & Hernández (1999) presenta la concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa como la convergencia de diferentes aspectos psicológicos

como son el desarrollo del individuo, la identificación y atención a sus necesidades, intereses y motivaciones, el replanteamiento de los contenidos curriculares, el reconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje, la búsqueda de alternativas novedosas para impartir el conocimiento escolar, la interacción entre el docente y el estudiante, la revalorización del rol del docente como mediador, entre otras; de este modo la idea de construcción de significado nos ayuda a comprender la teoría del aprendizaje significativo, por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe orientarse hacia las prácticas pedagógicas auténticas, entendiendo la diversidad de individuos que aprenden y donde se promueve el desarrollo integral.

Siguiendo la misma línea, surge también el aprendizaje colaborativo donde la evaluación se asume como una reflexión crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes y el docente comparten un entorno común, plural y participativo, se utilizan estrategias apropiada a cada situación,, en función de los objetivos, se registran a partir de distintas técnicas e instrumentos los avances y se sistematizan los resultados de tal forma que se pueda evidenciar el nivel de avance de cada estudiante, para así implementar planes de intervención y mejora.

La evaluación auténtica descrita por Opazo, Sepúlveda, & Pérez (2015) utiliza múltiples estrategias para evaluar el aprendizaje en su integralidad y complejidad, con base en conocimientos, habilidades y actitudes que se evidencian en el desempeño en actividades cotidianas y significativas en el aula de clase, proporcionando información útil al estudiante y al docente sobre ese desempeño; por tanto, considera la aplicación de los saberes a situaciones de la vida, evaluando la aplicación de los contenidos y las competencias en su resolución.

Sugieren los autores, que las tareas auténticas, como estrategias de evaluación auténtica, movilizan el saber, el saber hacer y el saber convivir y ser de manera integrada y simultánea, otras estrategias son las valoraciones de desempeño, portafolios y autoevaluación, también

citando a O'Malley & Valdez (1996) identifica diversas estrategias, desde entrevistas orales y narraciones, proyectos y experimentos, simulaciones, rúbricas hasta exámenes, que pueden considerarse dentro de la evaluación auténtica siempre y cuando no sean el criterio más importante o el único. (Opazo, Sepúlveda, & Pérez, 2015).

Adicionalmente, Collazos, Ochoa, & Mendoza (2007) también hacen alusión a las dificultades que presenta la evaluación tradicional y mencionan la ambigüedad, la ansiedad que esta genera, así como los sentimientos de injusticia frente a los resultados obtenidos.

Estos autores proponen la evaluación colaborativa como mecanismo de mejora en los procesos de evaluación del aprendizaje en un aula de clase que ayudan en gran manera a superar dificultades como la ansiedad y conllevan a un verdadero trabajo colaborativo que busca la comprensión y el aprendizaje.

2.1.2. Evaluación Auténtica. Ahumada (2005) ubica el origen de las propuestas de evaluación auténtica en las escuelas norteamericanas en los años ochenta desde donde se extendió a todo el mundo; concebida como un enfoque alternativo de abordar la evaluación, en la cual se crean nuevas formas y estrategias, centradas en el proceso de aprendizaje y en promover la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje, reconociendo la evaluación como un medio para alcanzar el conocimiento.

Asimismo, Bravo & Fernández (2000) definen la E.A. como todo este conjunto de alternativas que permiten llevar a cabo la evaluación y se define por oposición a la evaluación estandarizada, a la cual considera no-auténtica e incapaz de detectar el verdadero aprendizaje, en este se tiene en cuenta el nivel de avance de cada estudiante, sus ritmos de aprendizaje y características individuales.

De la misma manera, Torrance y Pryor (citado por Álvarez, 2005) definen la E.A. como:

una expresión genérica que describe una variedad de nuevos enfoques sobre la evaluación, de esta forma, el carácter auténtico de la evaluación se construye sobre la base que tiene un vínculo directo con el mundo real y la vida cotidiana, por tanto en las situaciones de evaluación, se fundamentan desde el desarrollo de competencias en cuanto al saber y al saber hacer, es decir la integración y coordinación de conocimientos habilidades, destrezas y actitudes en la solución de problemas en contextos reales y significativos. (p. 54).

Por lo cual, es importante, además, reconocer y estimular la autonomía para que el aprendizaje se convierta en un proceso de autorregulación, así los estudiantes podrán valorar sus competencias en la solución de diferentes situaciones.

Además, como lo afirman Collins, Brown & Neuman (Citados por Ahumada, 2005) “la evaluación auténtica, es un proceso colaborativo y multidireccional en el cual los alumnos se auto evalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro y este a su vez aprende de y con sus alumnos” (p. 42).

Adicionalmente, Condemarín y Medina (2000) (citado por Ahumada, 2005) señalan que “la evaluación auténtica se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados” (p. 4).

Así, la evaluación auténtica se constituye en una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, de aquí entonces surge la función o propósito principal de una evaluación alternativa en el sentido de ser un medio que intenta aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan y que eleven sus niveles de comprensión, al respecto Álvarez Méndez (2001) plantea: “debemos reconocer que una buena enseñanza contribuye positivamente

a hacer bueno el aprendizaje; y que una buena actividad de enseñanza y de aprendizaje hace buena la evaluación” (p. 12).

Para Ahumada (2005a), se debe reconocer como parte de la tendencia de evaluación auténtica cualquier estrategia que busque reconocer lo que sabe el estudiante y lo que es capaz de hacer con ese conocimiento involucrándose en situaciones reales de aprendizaje y en la resolución de problemas de naturaleza compleja que sean significativos.

Igualmente, Escudero (citado por Vallejo & Molina, 2014) hace referencia a la E.A. como la conexión de la experiencia educativa con los asuntos relevantes de la vida cotidiana, por medio de esta se pretende que el estudiante adquiera competencias tanto personales como profesionales para que pueda desempeñarse con mayor solvencia en el ámbito personal, profesional y social.

La evaluación auténtica se centra en el proceso de aprendizaje y no en los resultados finales, se orienta a la búsqueda de evidencias y vivencias reales del mismo, propende porque el estudiante asuma la responsabilidad de su aprendizaje y entienda la evaluación como una herramienta para alcanzar el conocimiento.

2.1.2.1. Principios. Ahumada (2005b) reconoce dentro de las bases teóricas de la evaluación auténtica los principios del aprendizaje significativo de Ausubel, de la perspectiva cognoscitiva de Novak y de la práctica reflexiva de Schön; identificando también algunos principios constructivistas que la sustentan como que se logra la significación de lo aprendido por la integración de los nuevos conocimientos con los saberes previos; el respeto y reconocimiento de la diversidad de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes; la motivación que logra un estudiante cuando reconoce las metas que debe lograr y se responsabiliza de alcanzarla; y, finalmente, la valoración del pensamiento divergente como fundamento de la creatividad y la crítica.

Ahumada (2005b), también propone algunos principios de la evaluación que deben permanecer vigentes para la evaluación auténtica. El primero, es que al ver la evaluación como proceso y no como un suceso, se debe asegurar que sea continua y permanente, ligada a la naturaleza del aprender, a las actividades y estrategias de enseñanza, de una manera que pueda resultar casi imperceptible para el estudiante. El segundo se relaciona con la necesidad de que la evaluación ayude a determinar niveles de avance o progreso, así como insuficiencias en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, lo que exige del profesor una retroalimentación al estudiante, también permanente, que permita reorientar su acercamiento al conocimiento; esto conlleva aceptar el error como una oportunidad de mejoramiento, al facilitar al estudiante oportunidades de refuerzo o profundización. El tercero aborda los momentos y roles de la evaluación. El cuarto principio lo denomina el autor “propiedad consustancial del proceso evaluativo al aprendizaje”, es decir que los procesos evaluativos, enmarcados en la autoevaluación y coevaluación permanentes, determinen el camino a seguir por el estudiante

para el logro de sus aprendizajes. Por último, se plantea la necesidad de innovar en los instrumentos, técnicas y en general en las estrategias de evaluación.

En la misma línea y de acuerdo con Álvarez J. (2001), Angulo & Contreras (1994), Hargreaves, Earl, & Ryan (1998) y Margalef (2001), la evaluación es holística (prima el proceso no el resultado), democrática (participación de todos), ética (criterios consensuados y remite a valores, intereses y expectativas), política e ideológica (actividad crítica del aprendizaje), busca equidad (no objetividad), justa, formativa (busca calidad de la enseñanza), contextualizada (al alumno y al entorno); utiliza autoevaluación y coevaluación, genera aprendizaje para estudiantes y docentes, reflexión y mejora de la práctica docente, seguimiento continuo que garantiza el éxito de los estudiantes; integradora, individualizada y personalizada.

De igual manera y profundizando un poco más en los principios se tienen en cuenta los postulados de diferentes autores que para el equipo investigador son considerados como principios y que plantean los siguientes:

- La evaluación debe estar destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes, constituye parte integral de la enseñanza, evalúa competencias dentro de contextos significativos, se centra en las fortalezas de los estudiantes, se diferencia la evaluación de la calificación y utiliza el error como una oportunidad de aprendizaje (Condemarin & Medina, 2000). De igual manera Astolfi (citado por Díaz & Hernández, 2002) manifiesta que los errores no son sancionados sino valorados.

- La evaluación es parte constitutiva integral y natural del aprendizaje (Díaz D. , 2008), solo cuando se asegura el aprendizaje se puede asegurar la evaluación (Álvarez J. , 2001), se debe tener una reflexión permanente de la evaluación “someter a evaluación la evaluación” así mismo reflexionar sistemáticamente que se evalúa que se selecciona para que sea objeto de evaluación que datos del aprendizaje del estudiante se buscan se logran obtener y como se valoran; que

relación se establece entre evaluado y evaluador, como influyen sus percepciones mutuas, cuáles son sus intencionalidades. (González M. , 2001)

2.1.2.2. Características. Tratando de sintetizar las características que otorga la literatura especializada a la evaluación auténtica Condemarín, Galdames & Medina, Tombari & Borich, Weber (citados por Monereo, 2011) se consideran los siguientes aspectos:

Constituye un testimonio del proceso vivido por los alumnos y de sus respuestas a contextos y situaciones significativas para ellos.

Permite, evaluar el producto y el proceso de aprendizaje de manera simultáneamente haciendo énfasis en los avances y potencialidades de los estudiantes.

Evalúa la integración y aplicación de habilidades en contextos significativos,

Estima aspectos importantes como la lectura, la escritura o el habla, y toma también en consideración otras dimensiones tales como el interés y la motivación.

Valora las estrategias de aprendizaje que emplea el alumno y su habilidad para aplicar sus conocimientos a diferentes situaciones de aprendizaje

Proporciona la oportunidad a maestros y alumnos de reflexionar en forma colaborativa sobre qué se ha aprendido bien y qué se necesita continuar aprendiendo (p. 80)

En ese sentido, Escudero J.(1987) reconoce como elemento fundamental en esta evaluación, que es necesario considerar la realidad social como cambiante y dinámica, donde el individuo es un agente activo que construye y da sentido a la realidad, por lo tanto, afirma que los programas educativos deben ser acordes al contexto.

Darling-Hammond, Aness y Falk (citados por Díaz, 2008) establecen cuatro características de la evaluación auténtica: las tareas que se proponen dentro de una evaluación auténtica son abiertas, poco estructuradas y contextualizadas, para generar un desafío al estudiante que debe realizar procesos investigativos propios y desarrollar pensamientos y reflexiones complejas, que

permiten el desarrollo de habilidades para la solución de problemas y metacognición. Sin embargo, deben ser al mismo tiempo flexibles para abarcar diferentes estilos de aprendizaje, actitudes e intereses. Los criterios de la evaluación, además de evaluar diversos aspectos, son consensuados y comunicados a los estudiantes, para permitirles prepararse para la actividad.

Además, plantean que una de las metas principales es promover el trabajo autónomo y motivado de los estudiantes, en lo cual los procesos de autoevaluación son importantes, porque ayudan a desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el trabajo propio y compararlo con los de otros y con los estándares, con el fin de reorientar sus estrategias de aprendizaje. Es, por tanto, una evaluación de proceso y formativa, en donde adquiere relevancia también la coevaluación. Por último, los resultados de los procesos de enseñanza generados por la evaluación auténtica, incluidos el conocimiento y aprendizaje que los alumnos generan deben comunicarse y compartirse en las comunidades de aprendizaje (Darling-Hammond, Ancess y Falk, citados por Díaz, 2008).

Asimismo, se consideran las características principales de la E.A. planteadas por diferentes autores y que hacen referencia a:

La E.A. debe ser útil, factible, ética y exacta (Molina, 1995).

La E.A. se caracteriza por ser independiente, cualitativa, práctica, democrática, procesual, participativa, continua, integrada en el currículo y con el aprendizaje (Santos, M. 1993; Álvarez Méndez, 2001; Cabrales Salazar, 2008).

Esta debe ser tomada como una actividad flexible en cuanto no importa el instrumento sino la intencionalidad (Álvarez Méndez 2001).

Debe ser integral. (Villa Sánchez & Poblete Ruiz, 2011; Álvarez, I., 2005).

Es concebida una actividad cooperativa. (Ander Egg, Cónstenla, 2007; Condemarín y Medina, 2000).

La evaluación continua: es el mejor sistema para ejercitar y valorar la adquisición de competencias en una asignatura. (Delgado García, & Oliver Cuello, 2009)

Todos los postulados de los anteriores autores apuntan a la utilidad y efectividad que debe favorecer a los estudiantes y al proceso educativo en general.

2.1.2.3. Propósitos. Se determinan para esta propuesta, los siguientes propósitos, de acuerdo con los objetivos y lo que se espera alcanzar en el proceso evaluativo.

El primer objetivo de la evaluación es promover el aprendizaje (Santos Guerra, 2002) y que este tenga sentido y valor funcional para los estudiantes (Díaz Barriga & Hernández, 2004; Ahumada, 2005).

Evaluación integrada al aprendizaje y, por tanto, debe estar orientada y dirigida por el currículo (Álvarez Méndez, 2001).

Identificar elementos esenciales como conocimientos, destrezas, capacidades, competencias y actitudes formativas (Matas Terrón, 2012); es decir, debe hacer referencia a los dominios cognitivo, procedimental y afectivo (Rivera Muñoz, 2004; Iborra Cuellar e Izquierdo Alonso, 2010; Pérez, Cabani, Carretero Torres & Juandó, 2009).

Averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos (Ahumada, 2005); debe promover la aplicación de contenidos y competencias (Pérez Cabani, Carretero Torres & Juandó Bosch, 2009; Condemarín, 2000).

Promover la autonomía y autocontrol de los estudiantes, haciéndolos responsables y reflexivos sobre su proceso, con el fin de mejorar permanentemente sus estrategias de aprendizaje. (Cabrales Salazar, 2008; Tovar Gálvez, 2008; Bondi y Kendall, 1999, Díaz Barriga

& Hernández Rojas, 2002; González Pérez, 2002; Iborra Cuellar e Izquierdo Alonso, 2010; Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2011).

Orientar la reflexión del docente y su actuar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández, 2002, citando a Coll y Martí).

2.1.2.4. Función. La evaluación cumple con una función reguladora y de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, permite la formación intelectual y humana de los estudiantes y le da realmente el sentido a la evaluación (Álvarez Méndez; 2005)

Esta brinda información de cómo aprenden, como se está enseñando, como se puede mejorar, es un insumo importante de identificación de conocimientos previos, (Tovar Gálvez 2008) estos conocimientos previos no son solo cognitivos (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002; González Pérez, 2001).

Actúa de manera formativa, motivadora, orientadora en la que queda lejos queda la intención sancionadora (Álvarez Méndez, 2001)

Actúa al servicio del conocimiento y el aprendizaje y, de los intereses formativos a los que esencialmente debe generar (Álvarez Méndez, 2001; Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002, Porva y San Martí 1993, Jorba y Casellas, 1997).

En esta misma línea González Pérez (2001) sostiene que al ser un proceso necesariamente tiene subprocesos que cumplen las funciones de establecer objetivos o propósitos, caracterizar el objeto, definir y aplicar instrumentos para recolección de información, analizarla, interpretar los resultados y expresar un juicio valorativo, retroalimentar, tomar decisiones y hacer una valoración de la evaluación.

2.1.2.5. Fases o momentos de la evaluación. Se reconocen tres tipos de evaluación de acuerdo con el momento en que se realiza: diagnóstica o predictiva, formativa y sumativa, las tres se complementan y por tanto son necesarias, (Capote & Sosa, 2006; Matas Terrón, 2012 y Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002).

Fase 1: Evaluación Diagnóstica. Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) describen la evaluación diagnóstica o inicial como aquella que se realiza antes de iniciar un proceso formativo, y puede ser de dos tipos prognosis cuando se realiza a un grupo o diagnosis, si es a un individuo. Proponen, además, otra categoría para este tipo de evaluación: inicial cuando se realiza una vez y puntual que puede desarrollarse en distintos momentos de un curso, se diferencian por la toma de decisiones que genera, ya que la primera en ciertos niveles educativos puede determinar la no integración del estudiante a un curso.

La evaluación diagnóstica, ayuda a determinar si los estudiantes poseen los requisitos para asimilar y comprender la información que se les presentará, de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo y la disposición y motivación para aprender.

Los conocimientos previos pueden ser alternativos, es decir las ideas que tiene el estudiante sobre el concepto (Carretero citado por Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002), estos pueden estar desorganizados o parcialmente relacionados con los nuevos, o pueden ser pertinentes; cada uno exige estrategias didácticas diferentes y deben ser recuperados intencionalmente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002).

Adicionalmente, es importante tener en cuenta, la identificación de otros tipos de conocimientos previos, como son las expectativas y metas de los estudiantes, la disposición e interés que tengan por el aprendizaje, las habilidades, estrategias, actitudes y, condiciones físicas,

psíquicas y sociales que cada uno posee. (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002; González Pérez, 2001).

La evaluación diagnóstica ayuda a que el estudiante tome conciencia de los conocimientos que posee, establezca claramente que sabe en relación con lo que creía saber; además puede reconocer dificultades y limitaciones relacionados con su modo de razonamiento; por último, en esta fase de la evaluación se pueden generar expectativas en el estudiante que favorezcan la construcción del sentido de los aprendizajes que se abordan. (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002).

Fase 2: Evaluación formativa. Este tipo de evaluación se realiza en forma permanente en relación con la enseñanza, es reguladora y su objetivo es pedagógico. El fin de la evaluación formativa es comprender el proceso de aprendizaje para supervisarlos e identificar obstáculos y determinar medidas para remediarlos, en este contexto los errores no son sancionados sino valorados (Jorba y Casallas, citados por Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002.); la regulación del aprendizaje puede ser interactiva o inmediata y se realiza a través de técnicas informales de autoevaluación y coevaluación (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002).

La regulación en la evaluación formativa puede darse en tres perspectivas: interactiva, retroactiva y proactiva; la primera es inmediata y se integra a la enseñanza, a partir de la segunda se pueden tomar acciones de refuerzo y es la oportunidad para resolver dudas; por último en la regulación proactiva se tienen en cuenta los resultados de la evaluación para planear nuevas actividades de enseñanza con el fin de consolidar o profundizar en los aprendizajes y, superar las dificultades detectadas (Jorba y Casallas, citados por Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002).

Además, Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) establecen una diferencia entre la evaluación como reguladora de los aprendizajes y la evaluación formativa que está dirigida a

promover que el alumno aprenda a regular sus procesos de aprendizaje, busca traspasar esa responsabilidad al estudiante, a través del uso de técnicas y estrategias de autoevaluación.

Proponen que los aprendizajes que promueven la autorregulación de los estudiantes son aquellos en los que los objetivos y, los criterios de enseñanza y evaluación, son comunicados y se verifica la representación adecuada que los alumnos hacen de ellos; cuando las situaciones de aprendizaje buscan que los alumnos dominen operaciones autorreguladoras y de planificación de acciones (metacognición); finalmente cuando se logra la apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación (Jorba y Casallas, citados por Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002).

Fase 3: Evaluación sumativa. Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) recomiendan no relacionar la evaluación sumativa únicamente con la acreditación, aunque es una función social importante y necesaria; plantean diferentes estrategias para retomar su sentido pedagógico, en primer lugar para el alumno a quien debe servirle para reconocer progresos y obstáculos a tener en cuenta en futuros cursos o programas; que permita también evaluar las estrategias de enseñanza para ajustarlas y mejorarlas en beneficio de los nuevos alumnos. Una opción de cambio que presentan es transformar la manera en que se comunican los resultados a los estudiantes y a los padres de familia.

Finalmente, Ahumada, P. (2005) propone una caracterización de los roles de la evaluación en el enfoque de evaluación auténtica que se transcribe en la tabla 2; aclarando que se debe enfatizar en los roles diagnóstico y formativo de la misma, y, utilizar el rol sumativo como una forma de presentar una evidencia del logro que tenga sentido para el estudiante.

Tabla 1.
Caracterización de los roles de la evaluación en un enfoque auténtico.

ROL	DIAGNÓSTICA (Evaluación de inicio)	FORMATIVA (Evaluación en el proceso)	SUMATIVA (Evaluación al finalizar)
Función preferencial	Determinar los conocimientos, habilidades, destrezas, creencias y/o prejuicios que posee el alumno.	Detectar el nivel de progreso de los alumnos a fin de realizar actividades remediales o de reforzamiento.	Certificar el grado de logro de un aprendizaje con el propósito de asignar una calificación.
Aspectos preferenciales que se intentan medir	Conocimientos declarativos y procedimentales.	Conocimientos declarativos y procedimentales	Conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.
Procedimiento evaluativo que se utiliza	Pruebas escritas Entrevistas Autoinformes	Mapas mentales y conceptuales. UVE epistemológica Diagramas de síntesis	Pruebas situacionales o de desempeño. Sistema "portafolio"
Obtención de situación de evaluación	Demostración de situaciones representativas de conocimientos, habilidades y/o destrezas previas adquiridas.	Demostración de situaciones representativas que evidencian el dominio de los distintos tipos de conocimientos.	Demostración de las competencias en situaciones de desempeño real o simulado.
Momento de realización	Al inicio de una unidad de aprendizaje.	Durante el proceso de desarrollo de una unidad de aprendizaje.	Al finalizar una unidad de aprendizaje.
Procesos que originan	Análisis de conocimientos previos. Nivelación personal.	Análisis de falencias o carencias. Métodos alternativos de aprendizaje.	Análisis de resultados obtenidos. Reforzamiento personal.
Presentación de los resultados	Perfil de conocimientos, habilidades y/o destrezas previas que se manejan.	Perfil de aprendizajes significativos alcanzados.	Grado de dominio de las competencias de una Unidad y garantías de desempeño.
Certificación	No debería originar calificación.	Puede originar calificaciones modificables.	Calificable conceptualmente.
Análisis de resultados.	Dominio de conocimientos previos favorables para el aprendizaje de una nueva unidad.	Conocimiento parcial logrado expresado en términos de progreso o avance.	En términos de competencias que garanticen un dominio integral de una unidad de aprendizaje.

Nota: Transcrita de Ahumada, P. (2005 b, p. 19)

De la misma manera Valenzuela González (2005) afirma que, en lo posible, debe ser confidencial y personal, inmediata dirigida a la conducta no a la persona, y debe hacerse de una manera empática y cortés.

Para Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2001) la retroalimentación es inmediata, frecuente y formativa. La retroalimentación es útil si el estudiante conoce los resultados y el docente los usa para avanzar en el aprendizaje, además debe estar centrada en el proceso del aprendizaje más que en la calificación (Matas Terrón, 2012)

Por su parte Iborra Cuellar e Izquierdo Alonso (2010) sostienen que la retroalimentación debe ser basada en criterios claros, donde el docente busque que los estudiantes puedan establecer prioridades y orientar su trabajo.

Finalmente, para Bondi Kendall (1999) la retroalimentación, formal o informal debe proporcionar la información sobre los desempeños para plantear nuevos y servir de base para planear las actividades a seguir.

2.1.2.6. Formas. Es necesario inventar formas distintas de evaluar que vayan más allá de la tradicional (Álvarez Méndez, 2001). Un proceso evaluativo que integre estrategias de autoevaluación y heteroevaluación permite una real retroalimentación a nivel de aprendizaje y también a nivel de sistema de enseñanza (Cónstenla, 2007). La coevaluación y la autoevaluación son necesarias y complementarias para transformar los procesos evaluativos tradicionales y lograr la participación de los estudiantes (Bondi & Kendall, 1999; Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2002; Capote & Sosa, 2006; Matas Terrón, 2012).

- Autoevaluación: Álvarez Valdivia (2005) sostiene que en la E.A., la autoevaluación supone involucrar al estudiante a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje como una manera de ofrecerle oportunidades para que reconozca sus fortalezas, sus dificultades, su nivel

de avance y así pueda tomar decisiones respecto a su trabajo definir acciones, justificar condiciones, lugar y tiempo necesario para su realización, aumenta la motivación y la responsabilidad con la tarea a realizar.

En este mismo sentido, López e Hinojosa (citado por Cabrales Salazar, 2008), Valenzuela González (2005) y Santibáñez (2000). Afirman que con la autoevaluación el estudiante corrige y consolida sus aprendizajes, además de desarrollar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje, lo que implica que puede ser capaz de entender la manera en que piensa y aprende y, de esta manera, aplicar ese conocimiento sobre estos procesos para obtener mejores resultados, es decir, favorece la metacognición y la habilidad de pensar.

La autoevaluación favorece la autonomía (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2011; Delgado García y Oliver Cuello, 2007), la autoevaluación es un tipo de evaluación ligada con el aprendizaje autónomo y con el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que, al realizarla el mismo estudiante, le permite comprobar su propio nivel de aprendizaje y, en su caso, reorientarlo, esta puede realizarse las veces que sea necesario durante el proceso.

La autoevaluación desarrolla el pensamiento crítico y otras competencias exigidas en la vida laboral, facilita el análisis reflexión y toma de conciencia sobre el aprendizaje logrado, promueve la responsabilidad sobre el aprendizaje y la implicación en la mejora. (Matas Terrón, 2012).

En la misma línea se plantea que la autoevaluación debe ser una valoración objetiva y honesta del estudiante sobre su trabajo, mediada por una reflexión profunda que le permita entender y mejorar sus procesos de aprendizaje individual y grupal; a partir de lo cual se espera no solo dar posibilidad al alumno que se valore confrontándose con unos estándares o criterios, sino principalmente, potenciar su responsabilidad y autonomía para la ejecución de las tareas de aprendizaje. (Diaz Barriga, 2005)

Algunos beneficios de la autoevaluación propuestos por (Margalef G., L. 2005). están el hecho que permite la reflexión de los estudiantes sobre los contenidos que han trabajado así como la metodología que han seguido, toman conciencia de lo que han aprendido y lo comunican, favorecer la motivación e implicación de los alumnos, el estudiante debe entender que no se trata sólo de su esfuerzo, dedicación, tiempo invertido sino también de la calidad de los resultados: tarea individual y de grupo, trabajos,

Se puede facilitar el proceso generando preguntas como, por ejemplo: ¿Qué aprendí? ¿Qué me resultó difícil de comprender? ¿Qué necesito revisar y profundizar? ¿Sobre qué quiero saber más?

- Coevaluación: la evaluación entre pares es otra forma de enseñar respeto y valor de las opiniones de los demás y debe seguir parámetros (Cabrales Salazar, 2008). Se valora con real sentido de justicia (Valenzuela González 2005). Disminuye problemas de ansiedad, promueve el aprendizaje colaborativo (Collazos, Ochoa y Mendoza, 2007)

Favorece la toma de conciencia sobre el valor del propio aprendizaje y se obtienen ideas sobre cómo mejorarlo, desarrolla la capacidad de formular juicios, de compartir ideas y llegar al consenso; promueve el liderazgo, la preocupación por los otros, la eficacia en el trabajo grupal, la aceptación social y permite contrastar la autoevaluación y la heteroevaluación. (Matas Terrón, 2012). Así mismo la coevaluación favorece la cohesión de los grupos, cumple una función de apoyo y guía y ayuda a los estudiantes a centrarse en el aprendizaje (Matas Terrón, 2012, citando a Perrenoud, 2004; Brown y Glasner, 2003).

Por ejemplo, Margalef G., L, 2005, propone como criterios que se pueden tener en cuenta para un ejercicio de coevaluación de un trabajo en grupo: asistencia a las reuniones, aporte de ideas, preparación previa del tema, contribución al trabajo (presentación, redacción, corrección,

búsqueda de bibliografía), roles desempeñados en el grupo y contribución al proceso y al logro de la tarea, Se pueden usar comentarios después de presentaciones o sustentaciones, o elaborar protocolos.

- Heteroevaluación: según Casanova (2007), la heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos, es un proceso importante dentro de la enseñanza -como ya ha quedado puesto de manifiesto-, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, "injusto", poco sopesado ..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa.

Margalef, G. (2005) menciona que es necesario que haya una triangulación entre las diferentes formas de evaluación y la visión del profesor completa dicha triangulación, no para entregar una calificación, sino como orientador y acompañante permanente en el proceso, este debe comunicar a sus estudiantes los criterios de evaluación para que sean transparentes y que han de surgir de un consenso inicial, el docente debe realizar una revisión y devolución constante de informes, correcciones, sugerencias y recomendaciones como una fuente de información fundamental para los estudiantes; su control y seguimiento de los procesos de coevaluación para garantizar su objetividad.

En esta actividad de heteroevaluación es importante que se haga una evaluación también del proceso.

Por otra parte, para Elliott (1993) los criterios de evaluación de la enseñanza de los docentes son diferentes de los criterios para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Se han de

identificar aquellos factores relacionados con la manera en que se facilita o se obstaculiza las condiciones para que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades de comprensión, se pueden utilizar diversos procedimientos como: un cuestionario, una evaluación espontánea y anónima, un grupo de discusión, entrevistas grupales, la identificación de puntos fuertes y débiles, entre otros.

De acuerdo con Ahumada (2005) mientras exista una evaluación centrada exclusivamente en procedimientos evaluativos del tipo "pruebas" difícilmente se podrá aceptar el modelo de autenticidad y se podrá llegar a generar un cambio significativo en el proceso, la heteroevaluación es la forma de evaluación que más se ha utilizado y es precisamente el docente quien debe proponer cambios que surjan a partir del proceso reflexivo del aula de clase.

2.1.2.7. Retroalimentación. Considerada como elemento transversal en todos los momentos del proceso educativo, la retroalimentación debe buscar que los estudiantes sean conscientes que la nota no refleja lo que saben, sino que es necesaria para mejorar en algunos aspectos, en este sentido es importante escuchar a los estudiantes. (Díaz Barriga, 2004; Álvarez, I., 2005; Cabrales Salazar, 2008).

2.1.2.8. Roles

- **Rol del docente:** el papel del docente es fundamental en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, este debe llegar a comprender la necesidad de cambiar la naturaleza de los exámenes de actividades evocativas y repetitivas hacia actividades productivas, debe también determinar los conocimientos previos de los alumnos, tener en cuenta el trabajo colaborativo, promover actividades funcionales para sus alumnos, planificar actividades de evaluación destinadas a que los alumnos afiancen sus conocimientos, proponer la evaluación formativa que debe llevar al alumno a aprender, poner en práctica la retroalimentación de la evaluación

formativa con el fin de corregir conceptos, debe centrar la responsabilidad del aprendizaje en sus alumnos. (Blanco, 2004)

Para Cabrales Salazar (2008) el docente debe reflexionar sobre su práctica en función de la evaluación y debe aprender de la evaluación permanentemente (Valenzuela González, 2005). Citando a diversos autores Álvarez, I. (2005) propone que el profesor debe ser un facilitador, conciliador, mediador y socializador; debe mirar y escuchar permanente a los estudiantes, reflexionar sobre las conductas de estos y su propia práctica, debe proponer estrategias pertinentes, tomar decisiones oportunas, además promover el pensamiento crítico de los estudiantes, pensar sobre el conocimiento.

De la misma manera Valenzuela, González (2005) propone que el profesor debe promover un aprendizaje autentico, el cual requiere esfuerzo y se logra con exigencia y auto exigencia por parte de los estudiantes, generar motivación intrínseca es decir para aprender convencer a los estudiantes que la calificación no es el fin sino la consecuencia del aprendizaje.

- Rol del estudiante: la E.A. busca que las actividades de enseñanza y evaluación lleven al estudiante a que asuma un rol mucho más activo, dinámico y participativo, que se muestra interesado y responsable en el proceso de su propio aprendizaje como lo plantea (Álvarez Méndez 2001), el mismo autor menciona la importancia de valorar que se puede aprender de y a partir de la evaluación y de la corrección, la corrección no es entendida como un ejercicio para mejorar una nota numérica sino como una oportunidad de aprendizaje.

Así mismo se busca ayudar a que el estudiante identifique y aproveche sus conocimientos previos para producir nuevos (Wiggins citado Álvarez M., 2005).

Es importante que el estudiante comprenda que la responsabilidad del aprendizaje no recae en el docente, sino que debe ser el principal responsable de su propio aprendizaje de esta manera se fortalecen aspectos necesarios como la autonomía y la autorregulación.

2.1.2.9. Técnicas e instrumentos. En cuanto a los instrumentos utilizados se puede hablar de una gama variada, aunque el valor de la evaluación no está en el instrumento en sí, sino en el uso que de él se haga. (Álvarez Méndez, 2001; Cabrales, Salazar 2008; Opazo Salvatierra, Sepúlveda Obreque y Pérez Cabani, 2015). El fin de los instrumentos es permitir obtener información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Entre los instrumentos más utilizados están la valoración de desempeños, los portafolios, observación del docente, la autoevaluación e incluso las pruebas escritas; en algunas oportunidades se puede hacer uso de diversos instrumentos integrados con el fin de obtener bastante información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de cada estudiante.

- Portafolio: Barberá (2005), Matas Terrón (2012), Álvarez Méndez (2008), Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002), Iborra Cuellar e Izquierdo Alonso (2010) y González Pérez (2002) al referirse a este instrumento de evaluación coinciden en sus múltiples beneficios y plantan que este se convierte en un proceso con el cual se puede obtener información sobre el progreso de cada estudiante ya que cada niño archiva, almacena las diferentes actividades académicas que le permiten evidenciar su proceso de aprendizaje y así mismo el docente puede valorar el desempeño del estudiante y a la vez retroalimentar su proceso de enseñanza. El uso adecuado del portafolio permite el desarrollo de habilidades como la autoevaluación, la reflexión, la metacognición.

El estudiante permanentemente es un sujeto activo al evaluar por medio de portafolio, es quien desarrolla las actividades, realiza proceso de reflexión, busca retroalimentación y al iniciar

realiza acuerdos con el docente frente a los criterios de evaluación que se seguirán durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Rúbricas: según Capote y Sosa (2006) las rubricas o matrices de valoración son una minuta o un borrador que contiene unos criterios para realizar una evaluación, además de descriptores y niveles de logro, susceptible a ser modificado de acuerdo con la necesidad que se presente y el uso que se le quiera dar, su finalidad es facilitar la calificación del estudiante y la medición del alcance de los logros propuestos de acuerdo con un trabajo o una asignatura. Generalmente se diseña de manera que el estudiante pueda ser evaluado de una forma objetiva y consciente. Una rúbrica sirve para dar cuenta del cómo está aprendiendo el estudiante, es considerada como una herramienta de la evaluación Formativa.

Díaz Barriga (citada por Martínez Rojas, 2008) menciona que las rubricas promueven expectativas sanas en el estudiante, permiten evaluar de una manera más objetiva, enfocan al profesor para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar los progresos de los estudiantes, además estas permiten al maestro describir cualitativamente, indicando con claridad al estudiante las áreas en las que tiene carencias o dificultades, también proporcionan al estudiante una constante retro alimentación de sus fortalezas y dificultades, reducen al mínimo la objetividad de la evaluación, promueven la responsabilidad, ayudan a mantener el logro de las metas de aprendizaje, son fáciles de utilizar y de explicar.

Por su parte, Matas Terrón (2012), aporta el siguiente concepto con respecto a las rubricas mencionando que estas posibilitan la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes, proporcionan retro alimentación específica, permiten traducir el desempeño en una medida,

centran la atención en los aspectos que deben ser desarrollados por los estudiantes, explicitan en forma clara y precisa los criterios de evaluación que van a ser utilizados o tenidos en cuenta.

Las rúbricas son formativas (Bordas y Cabrera, (2000), Cebrián, (2008), Torres y Perera, (2008), aumentan la confiabilidad de la evaluación (Bordas y Cabrera, 2000; Cebrián, 2008).

- Entrevistas: según Diaz Barriga y Hernández (2004) mediante la entrevista se puede estimar el nivel de comprensión sobre algo que se está revisando para ayudar a los estudiantes así mismo Iborra (2010) manifiestan que estas permite al profesor la verbalización directa con el estudiante o el grupo que da cuenta de su manera de funcionar y de su desempeño, va dirigido a extraer información cualitativa de la forma como están aprendiendo y en términos de aprendizaje, motivación e interés hacia el proceso, se reflexiona sobre logros y posibles errores intentando buscar entre todos alternativas que mejoren el rendimiento individual o grupal

- Observación: para Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago (2010) la observación permite al profesor evaluar el aprendizaje en el momento preciso en que este se produce, por medio de esta técnica el profesor puede descubrir en sus estudiantes los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que poseen y la capacidad que estos tienen al momento de poner en práctica sus destrezas en determinado momento. El docente en todo momento está en contacto visual con sus estudiantes lo que le permite realizar juicios precisos de las actitudes y las aptitudes que estos demuestran.

Se reconocen dos formas de llevar a cabo la observación una de ellas es la sistemática, en la cual se definen con anterioridad cuales son los propósitos y los objetivos que se pretenden conseguir a través de la observación. Este método de observación tiene la posibilidad de utilizar dos recursos que le brindan una gran utilidad como son: la guía de observación y el registro anecdótico.

Otra forma de realizar la observación es la asistemática, la cual consiste en observar y registrar la información relevante de una situación específica de aprendizaje, sin priorizar algún hecho en especial, posteriormente se sistematiza la información obtenida con el fin de analizarla, compararla, diferenciarla y relacionarla con la de los demás estudiantes.

Al poner en práctica estos métodos de observación se debe tener en cuenta que el registro a realizar debe ser veraz y lo más objetivo posible, para poder analizar los resultados obtenidos y de acuerdo con los propósitos planteados continuar o replantear las estrategias de enseñanza aprendizaje.

- Rutinas de pensamiento. las rutinas de pensamiento concebidas como instrumento de visibilización del pensamiento del estudiante, son herramientas que deben ser tenidas en cuenta al pensar una propuesta de evaluación que transforme las prácticas evaluativas tradicionales de los docentes.

Integrado en el proyecto Zero de la Universidad de Harvard (a cargo de los investigadores David Perkins, Ron Ritchhard y Shari Thisman), el modelo de Pensamiento Visible se enmarca en ejercicios de investigación que buscan integrar el desarrollo del pensamiento de los alumnos al aprendizaje de contenidos a través de temas, (Harvard Graduate School of Education). En este modelo, se hace énfasis en tres ejes centrales: las rutinas de pensamiento, la documentación del pensamiento de los estudiantes, y la práctica profesional reflexiva.

Las rutinas de pensamiento, concebidas como procedimientos, actividades o estrategias que se utilizan en forma repetida para ayudar al logro de una tarea específica, pueden ser estructuras simples o complejas diseñadas para promover el pensamiento de los estudiantes. Las rutinas de pensamiento ayudan no solo a orientar los procesos de pensamiento, sino que también permiten evidenciar habilidades del pensamiento y constituyen herramientas que estructuran discusiones

de aula; su práctica continua y frecuente puede lograr convertirlas en un modo natural de pensar y actuar frente a los nuevos contenidos y temáticas del conocimiento, constituyendo culturas de pensamiento (Ritchhart, R., 2014).

Algunas de los beneficios que le brindan las rutinas de pensamiento tanto a profesores como a estudiantes son describir, interpretar y preguntar, activar el conocimiento previo, preguntarse, planear, captar la esencia a través de metáforas, sintetizar y organizar ideas, descubrir y organizar conocimientos previos, monitorear, identificar sesgos, hacer preguntas, realizar ejercicios de reflexión y metacognición, identificar generalizaciones y teorías, razonar con evidencia, contra argumentar, movimientos del pensamiento que fortalecen los procesos de pensamiento, aprendizaje y evaluación.

Para hacer visible el pensamiento es necesario que los profesores generen las oportunidades de dar a sus estudiantes un tema en qué pensar y se les pueda orientar a pensar sobre ello, las rutinas deben permitir que los estudiantes en forma individual o colectiva exploren, discutan, manejen y documenten su pensamiento. Estas estrategias cognitivas deben ser explícitas, orientadas por una meta y un propósito, fáciles de aprender y recordar, y, aplicables en diferentes contextos.

2.1.2.10. Oportunidades. Al acercarnos al significado de la E.A., encontramos como oportunidad, que esta nos llevara a comprender a los estudiantes en su propia evaluación, identificar estilos y ritmos de aprendizaje, atender el capital cultural y talentos específicos, e inteligencias múltiples (Condemarín y Medina, 2000).

Nos permite además variar la forma en la que se usa la evaluación, como lo propone Álvarez Méndez (2008) quien invita a poner en juego la creatividad el maestro donde la meta principal sea mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes y aumentar la probabilidad de que todos los

estudiantes aprendan, que eleven sus niveles de comprensión, asegurando su permanencia y posterior aplicación.

“El cambio educativo real vendrá de las modificaciones que se realicen en la metodología y en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Casanova, 2012, p. 15).

2.1.2.11. Tensiones. Una de las tensiones de esta propuesta con relación a la autoevaluación, es que a pesar de sus ventajas y que puede mejorar el rendimiento académico, no está del todo relacionada con el mismo (Ibabe y Jaureguizar, 2007).

Con relación a la coevaluación, los estudiantes pueden tender a sobrevalorar o infravalorar el aprendizaje de los compañeros, ante la influencia de los factores personales, así mismo pueden carecer de información suficiente sobre el proceso de aprendizaje de sus compañeros sesgando en tal caso su valoración (Matas Terrón, 2012)

En cuanto a la retroalimentación se menciona que puede dificultarse por el grupo numeroso (Valenzuela González 2005)

Bravo Arteaga & Fernández del Valle (2000), mencionan que son métodos mucho más costosos, puede tener variación en cuanto a la validez y fiabilidad.

2.2. Estado del arte. Establecido inicialmente el propósito de la investigación como la transformación de las prácticas evaluativas, y en consecuencia pedagógicas, de los docentes investigadores se realizó un rastreo de los trabajos de investigación desarrollados acerca de tres aspectos: la descripción de las concepciones de evaluación de los docentes, el reconocimiento de las percepciones de los estudiantes sobre evaluación y la integración entre los sistemas de evaluación y las prácticas en el aula; los trabajos seleccionados y que sirvieron como referente inicial se presentan en el primer apartado, denominado la evaluación como práctica docente.

Posteriormente, cuando la investigación se reorientó al diseño de una propuesta de E.A., se revisaron nuevos trabajos de investigación que nos ayudaron a dar cuenta de las características y la implementación de estrategias exitosas que se integraron a la propuesta diseñada; los cuales se presentan en el segundo apartado.

2.2.1. En cuanto a la evaluación como práctica docente. Los informes de investigación presentados en este apartado, son todos del ámbito nacional y local, ya que las similitudes encontradas no solo en las características de los problemas que se abordaron, sino también en los contextos escolares y en la normatividad que rige los procesos evaluativos, los apuntaló como referentes relevantes para el proceso de investigación que se emprendía.

Para empezar, la investigación denominada *Tensiones y distensiones de la práctica evaluativa* (Puentes, 2009), analiza las prácticas evaluativas de los docentes a partir del reconocimiento de sus concepciones, teniendo en cuenta las percepciones de los estudiantes, en relación con el modelo de gestión de un colegio en el Programa de Bachillerato Internacional. El marco de referencia aborda antecedentes en investigación sobre currículo, investigaciones sobre concepto de evaluación y prácticas docentes, y, se establecen referentes institucionales; se describen también las concepciones de currículo como base para establecer los lineamientos del

modelo curricular para el Bachillerato Internacional en primaria; se incluye el concepto de sistemas, para finalmente describir la evaluación en cuanto a prácticas, herramientas y estrategias, por último la evaluación como función didáctica.

El estudio se desarrolla a partir de cinco categorías de análisis: diseño curricular, sistema, evaluación de aprendizaje, estrategias de evaluación, prácticas docentes y prácticas de evaluación; la recolección y análisis de datos se realiza a partir de dos metodologías diferenciadas, entrevista piloto y una posterior entrevista estructurada para los docentes, y una etnometodología con base en acrósticos y relatos para los estudiantes.

De acuerdo con los resultados se estructuraron tres categorías emergentes de análisis, cada una con algunas subcategorías: la evaluación del aprendizaje (currículo evaluado), el sistema curricular (currículo escrito) y como confrontación las prácticas docentes (currículo enseñado), con base en los cuales se identifica frente a la implementación del programa : tensiones y distensiones específicamente sobre la implementación del programa, puntos de encuentro y desencuentro, percepción de los estudiantes sobre la teoría de uso, triangulación con el marco teórico y los efectos pretendidos y no pretendidos.

Uno de los resultados para destacar es la diferencia entre la visión de los docentes, quienes sienten estar enseñando y evaluando en función del conocimiento y el aprendizaje, en un proceso cualitativo y formativo, respetando los estilos de aprendizaje; en contraste los estudiantes piensan que son evaluados para promocionarlos, en un ambiente de presión y ansiedad, sin aprendizajes profundos, ya que estudian temas y datos para presentar exámenes, demostrando una preocupación por el aspecto cuantitativo y sumativo de la evaluación.

En el mismo sentido, de corroborar la relación entre los diferentes aspectos que sustentan el problema, los hallazgos y conclusiones del informe de investigación desarrollado por (Sánchez,

2016) sobre las *Implicaciones de las Concepciones de Evaluación de los Docentes en el Proceso de Enseñanza*, coinciden en gran medida con las evidencias que sustentan el problema de investigación planteado, ya que menciona como situación problema en la institución en que labora, la falta de articulación de lo establecido en el S.I.E., en el cual se describe la evaluación en términos de un proceso generador de transformaciones, que busca identificar logros, dificultades y potencialidades en los estudiantes, con lo que evidencia en las comisiones de evaluación y promoción y la información que se entrega a padres de familia a través de los boletines; ya que no se tienen en cuenta los procesos cognitivos de los estudiantes, ni los aprendizajes que alcanzan, sino que se reporta en términos de notas y de comportamientos y actitudes no deseadas en los estudiantes.

Como instrumentos de recolección de información el autor realizó una entrevista semiestructurada a los docentes y registró observaciones de las prácticas evaluativas de los docentes. El autor concluye, a partir del análisis de la información y los resultados, que para los docentes el proceso evaluativo es “una acción en donde el estudiante debe responder lo que el maestro le solicite, lo que muestra una relación unidireccional de este proceso, es decir, el docente ofrece al estudiante la oportunidad de quedar bien ante él” (Sánchez, 2016, pág. 64), usando la evaluación como un instrumento de poder y clasificación, pero con la intención de motivar al estudiante; así mismo, logra establecer que la mayoría de los docentes no sustenta sus prácticas evaluativas en referentes teóricos, sino que tienden a evaluar cómo fueron evaluados, evidenciando en algunos casos incoherencia entre el discurso que manejan sobre la evaluación y sus prácticas reales.

También, describe cómo las prácticas evaluativas de los docentes se enfocan en la realización de pruebas escritas y orales, restando importancia al acompañamiento y orientación continua del

aprendizaje del estudiante; los criterios de evaluación utilizados son establecidos por docente desconociendo lo establecido en el S.I.E. y en pocas ocasiones son comunicados o concertados con los estudiantes.

En relación con lo anterior, plantea que se da poca importancia al error como oportunidad de aprendizaje y los procesos de retroalimentación no son adecuados, tampoco se ha generado una cultura de aula en la cual la autoevaluación y la coevaluación sean vistas por el estudiante como una oportunidad de pensar y actuar sobre su aprendizaje. Todo lo expuesto, determina que se genere poca motivación e interés en los estudiantes por aprender; tal como se manifiesta en la descripción del problema de investigación que se aborda.

Otro aspecto de la problemática que se plantea es analizado por (Rojas & Rozo, 2015) en la investigación sobre *Percepciones de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas* en la cual buscan evidenciar el sentir de los estudiantes frente a la evaluación, considerando que ellos pueden aportar su percepción frente al proceso evaluativo y de ese modo determinar las formas en que quieren ser evaluados.

La idea de la investigación se genera cuando en las dos instituciones los docentes plantean que “sus estudiantes pierden las evaluaciones frecuentemente y en un alto porcentaje que responden aspectos que no les son preguntados o en el peor de los casos no dan respuesta, que no estudian para estas o no hacen entrega de las actividades solicitadas para evaluar tales como tareas, trabajos individuales o grupales, entre otros”, (Rojas & Rozo, 2015, pág. 13).

Este escenario corresponde a lo que se analizó en las comisiones de evaluación y promoción de la I.E.D. Pompilio Martínez, en las cuales se adjudica la responsabilidad de los bajos resultados en la evaluación a los estudiantes y no se reflexiona sobre las estrategias de enseñanza y evaluación empleadas, evidenciando nuevamente una desarticulación entre los dos aspectos.

En consecuencia, para abordar este tema se realiza un recorrido histórico que pretende definir objetivamente el concepto de “evaluación” y de esa forma poder entenderlo y comprenderlo como un acto humano donde el maestro debe enfrentar el componente emocional del estudiante a la hora de ser evaluado. Se utilizaron como instrumentos para la recolección de información la encuesta, la observación y diario de campo y la entrevista semi-estructurada.

Concluyen las autoras que los estudiantes perciben la evaluación en dos sentidos, en el primero sienten que se emiten juicios de valor sobre su aprendizaje, relacionados con las tareas y actividades que desarrollan en el aula o en la casa; la segunda percepción de la evaluación se relaciona con la posibilidad de mejorar su aprendizaje cuando se reconocen sus fortalezas y debilidades.

Los estudiantes consideran que la diversidad de actividades realizadas en el aula, permiten en la mayoría de las áreas realizar una evaluación durante todo el proceso, incluida también la identificación del estado de sus procesos cognitivos para proponer actividades para desarrollarlos. Finalmente, en cuanto a las emociones que genera la evaluación en ellos, los estudiantes las identifican como de carácter negativo cuando no han sido disciplinados y no están preparados para presentar las pruebas, temen el regaño del profesor, la burla y la ridiculización dentro del grupo.

Por lo que respecta a las prácticas evaluativas de algunos docentes de básica primaria, en relación a la valoración de los aprendizajes de los estudiantes, (Hernández C. , 2015) desarrolla una investigación llamada *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza*, abordada desde su cargo como coordinadora; en este trabajo se destaca la estructuración de una matriz de planeación y análisis, y una rúbrica de seguimiento de las prácticas evaluativas, así como la formulación de

recomendaciones, desde la gestión directiva, encaminadas a la orientación y acompañamiento de los procesos de evaluación implementados por los docentes en el aula.

Describe como antecedentes del problema las manifestaciones de inconformidad de algunos padres de familia y de los mismos estudiantes sobre la forma y los resultados de la evaluación que se practicaba; evidencia poca corresponsabilidad de los instrumentos de evaluación utilizados en relación con el trabajo del estudiante y por tanto una desarticulación entre los resultados y lo que los niños demostraban en su cotidianidad que habían aprendido.

Los instrumentos utilizados en esta investigación son el discurso y la observación de práctica real de los docentes, la descripción de las percepciones de los estudiantes y una mirada reflexiva sobre el acompañamiento y actuar de los directivos docentes.

En el mismo sentido de mejoramiento institucional, pero resaltando la importancia de la reflexión de los docentes sobre sus prácticas evaluativas con el fin de lograr una transformación que redunde en mejores más profundos aprendizajes para los estudiantes, (Orjuela, 2013) desarrolla una investigación denominada *Concepciones docentes de evaluación: diseño de una metodología*, en la que describe cómo a partir de la aplicación de dos instrumentos de diagnóstico logró la caracterización de un grupo de veinte docentes de ciencias naturales, que formaban parte de seis colegios del sector privado.

La investigadora concluye que la mayoría, a pesar de manejar un discurso de tipo constructivista, en la práctica el momento de la evaluación es después de una explicación o cuando se ha terminado de enseñar la temática, es decir al final del proceso, alejándolo de lo que buscan en el aprendizaje; los docentes de biología se orientan en un enfoque tradicional y los de física y química presentan una tendencia al enfoque tecnológico.

Con base en estos resultados la investigadora propone cinco metodologías de evaluación alternativas que buscan el desarrollo específico de habilidades y competencias en ciencias naturales: la evaluación resuelta, la evaluación dirigida de respuesta abierta, evaluación con cuaderno abierto, test de asociación de ideas y elaboración de textos.

Los docentes seleccionaron y aplicaron de acuerdo con el área de desempeño y las características de los estudiantes, una de las metodologías y después la evaluaron con base en un formulario de diez ítems. Además, de las recomendaciones y sugerencias sobre el uso de la nueva metodología, la autora identifica como un logro importante, el proceso de reflexión que se generó en los profesores sobre los diferentes objetivos de la evaluación “Independientemente de la estrategia seleccionada, estas contribuyen a un cambio en las concepciones ya identificadas en los docentes, favoreciendo en diferente medida a una concepción que centra la evaluación como una forma de aprender” (Orjuela, 2013, pág. 49).

Así mismo, Silva (2014) plantea la necesidad de reflexionar sobre el quehacer docente, específicamente en la evaluación y como ésta contribuye en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Se plantea la importancia de la evaluación no solo en el proceso cuantitativo académico, sino también cómo la evaluación incide en la ética, social e integral de los estudiantes especialmente en secundaria y cómo los docentes de estos niveles deben adquirir un equilibrio entre la parte académica, y el desarrollo integral de un estudiante para lograr una evaluación de calidad y realmente formadora.

Entre las principales conclusiones del autor se resalta la necesidad de evaluar todo el proceso de formación teniendo en cuenta aspectos como cumplimiento, participación, liderazgo, interés, desarrollo cognitivo, personal y humano de los estudiantes, de igual manera se exalta la

importancia de ver la evaluación más allá de promover a un estudiante de un grado a otro y comprobar el logro de objetivos, el fin principal de esta debe ser promover el aprendizaje, mejorar estrategias de enseñanza y llevar al estudiante a que sea protagonista de su proceso de aprendizaje y de evaluación.

En esta investigación, se destaca la relevancia que se le da al estudiante como un participante activo de su proceso de aprendizaje, el cual debe ser apoyado y validado a través de prácticas evaluativas incluyentes y motivantes.

En la misma línea Robles (2013) en la investigación sobre *Los protocolos como herramienta de reflexión de los docentes sobre sus prácticas de evaluación* resalta la importancia de las prácticas reflexivas en la formación permanente de los docentes de educación preescolar y básica primaria con el propósito de buscar cambios significativos en el quehacer pedagógico, se evidencia la necesidad de generar espacios necesarios para llevar a cabo este proceso reflexivo y brindar a los docentes las herramientas necesarias para el mejoramiento, transformación o mantenimiento de sus prácticas de manera autónoma.

La autora presenta los protocolos y los define como guía estructurada que orientan la conversación y retroalimentación, promueven el trabajo colaborativo y la escucha activa convirtiéndose en una herramienta que brinda la posibilidad a los docentes de analizar sus propias prácticas evaluativas, de tal manera que puedan tener oportunidades de mejora en beneficio de los estudiantes y crecimiento profesional.

Se hace referencia a algunas estrategias utilizadas para obtener información acerca del desempeño de los estudiantes entre los que destaca los portafolios, la observación, tareas abiertas, registros anecdóticos, listas de verificación y enfatiza en la importancia que tiene la autoevaluación, la reflexión y la retroalimentación en todo el proceso. Entre los principales

hallazgos se reconoce la necesidad de brindar a los estudiantes diferentes alternativas para que puedan demostrar su comprensión y desarrollo de habilidades, los protocolos permitieron el proceso reflexivo y a partir de este se generaron cambios en las prácticas de evaluación.

Igualmente, la investigación sobre *La evaluación como práctica reflexiva: un medio para comprender y mejorar la enseñanza* (Rotavista & Talero, 2010), nos ayuda como docentes a entender el proceso histórico de la evaluación y tener un bagaje conceptual que oriente la mejora de las prácticas evaluativas, en esta medida comprender la responsabilidad que se tiene con la sociedad en cuanto a la formación integral de los seres humanos.

Destaca el rol del docente en este proceso e invita a la reflexión permanente sobre sus prácticas evaluativas y la necesidad de conocer y emplear instrumentos adecuados que permitan mejorar y enriquecer el quehacer pedagógico y por supuesto los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte los autores enumeran algunas características a tener en cuenta en el proceso evaluativo tales como: debe tener como fin mejorar la enseñanza y el aprendizaje; en esta medida conducir a la comprensión y a conocer los aprendizajes de los estudiantes, debe ser planificada y didáctica, ser una práctica significativa tanto para el estudiante como para el docente, por lo tanto contextualizada y cíclica teniendo en cuenta las dimensiones afectivas, intelectuales y sociales de cada participante en el proceso evaluador.

Además, resaltan la importancia de implementar estrategias evaluativas que le permitan al estudiante ser consciente de su aprendizaje y su formación, dándole relevancia a la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, de esta manera que el estudiante se analizará, reflexionará y además recibirá información de sus pares y docente sobre su proceso

académico con el fin de favorecer su aprendizaje, a la vez el docente puede reflexionar, revisar y hacer uso de esta información para valorar al estudiante de una manera integral.

Los docentes investigadores concluyeron que la evaluación es un proceso largo, en el que día a día se puede construir, aprender y renovar, incluso se puede decir que siempre se puede avanzar en esta línea y así el docente mejorar en su práctica pedagógica por medio de la reflexión constante.

También, presentando alternativas de manejo y transformación de la evaluación en las instituciones, (Rivera, Ángel, & Chingate, 2015) presentan el informe de una investigación cuyo propósito es proponer un plan de mejoramiento al sistema de evaluación de los estudiantes de una institución de carácter distrital, a partir de la revisión de las practicas evaluativas en los docentes en coherencia con lo propuesto en el documento.

Para la recolección de la información se realiza una encuesta a los estudiantes, docentes y padres de familia con el propósito de indagar el nivel de apropiación del sistema evaluativo institucional y también un registro de observación de clases en diferentes asignaturas.

Como resultado de la decantación de la información se plantean recomendaciones sobre los hallazgos en categorías como las formas y los momentos de evaluar, criterios de promoción y evaluación, entre otros. El plan de mejoramiento propuesto se estructura alrededor de objetivos planteados sobre cada una de las categorías y para cada uno se determinan: estrategias, responsables, indicadores de gestión, metas y cronograma a cumplir durante el año 2015.

Las conclusiones evidencian la falta de congruencia entre el modelo pedagógico, el sistema de evaluación y las prácticas docentes; también el uso de evaluación con fines de control y no como medio de aprendizaje; aclaran las autoras, que los problemas con la evaluación y promoción no

se generan únicamente por la norma, sino también por la formación y concepciones de los docentes.

Estos hallazgos no son fundamentalmente diferentes a los descritos en la presente investigación, y es importante destacar la rigurosidad con la cual abordan la revisión con fines de mejoramiento del SIEE, el apoyo de los directivos docentes y el ambiente de reflexión pedagógica que declaran se vive en la institución, lo cual contribuyó para que los compañeros docentes estuvieran abiertos y receptivos al cambio de acuerdo con los resultados que les presentaron.

Por otra parte, en la tesis Las *Prácticas evaluativas en el marco del decreto 1290: ¿Incidencia en la evaluación de los estudiantes?* (Ortíz, 2013) cuyo propósito es identificar y caracterizar las prácticas comunes de evaluación de los docentes como una herramienta pedagógica dentro del proceso formativo de los estudiantes; el autor pretende analizar y determinar la incidencia de las políticas educativas a nivel nacional e institucional, en la práctica evaluativa cotidiana en busca de metodologías que superen las técnicas e instrumentos tradicionales donde lo que se valora es el resultado al final del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la investigación busca, además, identificar aspectos que fundamentan una evaluación crítica y formativa, que genere mejores resultados en la evaluación de los estudiantes, realizando observaciones continuas, que permitan evidenciar niveles de avance y dificultad, lo cual permitirá establecer acciones de mejora oportunas, en pro de una mejor calidad de la educación.

El principal instrumento utilizado de recolección de información para esta investigación fueron las entrevistas semiestructuradas, las cuales se aplicaron a docentes y estudiantes. Como

principal resultado de esta investigación surge la necesidad de implementar técnicas alternativas de evaluación, debido a que el sistema actual, dificulta el avance de los procesos y niega la posibilidad de un aprendizaje significativo, formativo y crítico.

Finalmente, en cuanto a la conceptualización de la evaluación, el trabajo *Una mirada a la evaluación del aprendizaje* (Calle & Hernández & Blandón, 2014) presenta varias definiciones sobre la evaluación tomadas de diversas fuentes, también se destaca la importancia de llevar a cabo una evaluación continua como un indicador de metas, teniendo en cuenta los fines que se persiguen, se resaltan los actores directos que intervienen en la evaluación y el papel que debe jugar cada uno en este proceso como es el evaluador y el sujeto evaluado, los estímulos, los instrumentos, la planificación, los tiempos, además de los juicios de valor en los que se destaca que son de tipo cualitativo y cuantitativo.

Mencionan también los planes de mejoramiento, que son acciones que permiten al evaluado mejorar su proceso, y por último se habla de los instrumentos o recursos utilizados para evaluar; identificando como instrumentos para la evaluación, la observación, la comunicación (Pruebas), tareas de ejecución (Utilización de conocimientos), Rúbricas, Portafolio, Registro anecdótico, bitácoras y diarios de campo, trabajos comunitarios (Trabajo individual y colectivo), tareas de ejecución (evaluación por competencias), la mayéutica (pregunta generada por el estudiante y resuelta por el mismo), la entrevista y las encuestas, juego de roles y dramatizaciones (representaciones), trabajos creativos, (generación de trabajos artísticos, creativos) Los autores concluyen que se requiere de docentes idóneos para elaborar y llevar a la práctica instrumentos evaluativos variados que son necesarios en la escuela de hoy.

En conclusión, es innegable que las prácticas evaluativas condicionan las estrategias de enseñanza y viceversa, sin embargo, en muchos casos no son congruentes con el discurso que

maneja el docente en función del “deber ser” de la evaluación y las propuestas pedagógicas institucionales, ya que se encuentran mayormente determinadas por sus concepciones y la forma en que fueron evaluados.

Dentro de esas prácticas se encuentran como aspectos a mejorar el logro de la participación activa del estudiante en la planeación y el desarrollo de la evaluación, ya que en la mayoría de los casos se presenta como un receptor pasivo de los juicios derivados de la evaluación; además el fortalecimiento de la retroalimentación como estrategia efectiva de orientación de los aprendizajes.

También, es relevante la necesidad de identificar las percepciones de los estudiantes y si es posible de los padres de familia sobre los procesos evaluativos que se desarrollan en el aula, ya que estas difieren sustancialmente del sentido e intencionalidad con las cuales son propuestas por el docente, generando desmotivación y apatía por el aprendizaje.

Finalmente, es determinante el papel del docente como agente de cambio y de transformación de la evaluación con base en la reflexión constante y sistemática sobre sus concepciones, su quehacer y además sobre las necesidades y expectativas específicas de cada grupo de estudiantes con los que interactúa, en un ambiente de reciprocidad y aprendizaje mutuo.

2.2.2. En cuanto a la Evaluación Auténtica. El análisis de las diferentes investigaciones, la mayoría del ámbito internacional, que abordan la E.A., como oportunidad para la transformación de la evaluación contribuyó a la selección de los componentes de la propuesta sobre los cuales era necesario profundizar, de acuerdo con el contexto escolar y los propósitos de la investigación.

Para empezar, en el artículo titulado “*La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica*” de (Bravo & Fernández, 2000), los autores hacen un recorrido

histórico sobre el concepto de evaluación y su transformación. En el presentan como nueva alternativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje la evaluación auténtica la cual sugiere centrarse en situaciones reales de aprendizaje, contextualizadas y que fortalezcan en el estudiante la autonomía y la autorreflexión, donde el rol más importante en la evaluación lo juega el proceso y no el resultado, evidenciando integralidad en el desarrollo personal del estudiante. Sin embargo, también es claro al presentar algunos elementos que surgen como retos a los que se debe enfrentar la aplicación de este modelo: los esquemas de trabajo muy delimitados, las políticas educativas, el número de estudiantes, el tiempo dedicado a cada asignatura, entre otros, generan tensiones entre los docentes y las instituciones.

La investigación *Evaluación formativa y cualificación de la escritura* (Córdoba, 2015) tiene como tema principal la evaluación asumida como un componente social y pedagógico, el autor se interesa en la complejidad de los temas de escritura y evaluación y por este motivo decide elegirlos tema de investigación, especialmente con lo relacionado a la falta de retroalimentación por parte de los docentes a los estudiantes en sus producciones escritas.

En este trabajo se denomina evaluación formativa y auténtica, a aquellas prácticas que atienden al proceso del aprendizaje de manera integral. Se elaboró un diseño de un proyecto de evaluación auténtica y formativa como propuesta de intervención pedagógica encaminada a generar transformaciones en las prácticas evaluativas en el aula que luego se planeó e implementó en 5 fases, en estas se motivó a los estudiantes a escribir textos argumentativos en varias versiones y revisiones por parte del docente y de grupos de compañeros.

Se fortalecieron aspectos relevantes de la escritura como lo son: coherencia, cohesión, argumentación y la importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Entre los principales hallazgos se encuentra el hecho que la evaluación guía al docente a un proceso

reflexivo permitiéndole cambiar y mejorar sus prácticas de aula. La E.A. y formativa es un medio para la construcción de aprendizajes en el aula, aspecto que se evidencia en las producciones escritas de los estudiantes.

De igual manera, (Cárdenas & Suárez, 2015) desarrollan una investigación denominada *Evaluación auténtica: una alternativa para posibilitar la comprensión del aprendizaje en el aula, con estudiantes de ciclo cinco pertenecientes a los colegios integrado de Fontibón IBEP y Rodrigo Lara Bonilla* I.E.D, en la que a partir de la observación, diálogo y reflexión de las practicas evaluativas mencionan las similitudes del proceso evaluativo de los docentes investigadores pertenecientes a dos contextos diferentes, como centrarse en instrumentos que van encaminados a dar respuesta a la mención de conceptos memorísticos y la influencia que tienen los comportamientos de los estudiantes en los resultados obtenidos y en la falta de retroalimentación.

Los autores analizan los procesos de aprendizaje desde de la implementación del enfoque de E.A. en la que se tienen como ejes principales el estudiante, la autoevaluación y la, retroalimentación. Concluyen que es necesario que la evaluación no se vea como un proceso aislado de la enseñanza y el aprendizaje sino como un todo que permita a los estudiantes y docentes asumir roles diferentes que permitan una participación y dinámica en los procesos, de esta manera la evaluación pasa de ser un momento de angustia a un espacio de oportunidad de aprendizaje y obtención de resultados esperados.

Se resalta la necesidad de la creación de instrumentos de evaluación que permitan la recolección de suficiente información que brinde evidencia del aprendizaje de los estudiantes y la importancia de realizar una retroalimentación efectiva y oportuna. Se recomienda a los

docentes ser conscientes de la necesidad de llevar a los estudiantes a la obtención de habilidades, competencias y a que asuman un rol de responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, (Vallejo & Molina, 2014) presentan los resultados de una investigación sobre la evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales, en un artículo titulado *La Evaluación Auténtica de los Procesos Educativos*, en el que presentan sus conclusiones después de una revisión teórica sobre E.A., la cual definen como un enfoque alternativo de evaluación pero que influye de manera decisiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje de habilidades y competencias de los estudiantes.

Además, esbozan la importancia de la E.A. en el proceso educativo, ya que haciendo uso de la autoevaluación y retroalimentación constructiva entre otros instrumentos de manera constante, los estudiantes logran ser autónomos, autorregular su proceso de aprendizaje desarrollar habilidades y competencias no solo para desarrollar actividades de tipo académico si no por el contrario para desempeñarse en su vida real y profesional.

Por lo anterior es necesario e importante que el docente reflexione sobre el contexto el currículo y qué hacer para favorecer el aprendizaje significativo, la relación que debe existir entre los objetivos del aprendizaje y los objetivos de la evaluación y la planeación de tareas auténticas, procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación.

En el mismo sentido, el Artículo de (Díaz & Barroso, Diseño de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México, 2014), titulado *Diseño de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes en México*, da cuenta de los resultados de la implementación de un modelo de E.A. de competencias basado en e-portafolios electrónicos, que

vienen elaborando los docentes en proceso de formación que tomaron un curso de Psicología del Desarrollo Infantil de (0-12 años) durante el primer semestre de sus estudios de licenciatura.

El fin de esta propuesta e-portafolio electrónico es que los estudiantes puedan incorporar a la plataforma sus propias evidencias de aprendizaje, reflexiones y actividades de auto y coevaluación en función del plan didáctico que se estaba siguiendo y las situaciones en las que participaron.

Según los autores la Evaluación Auténtica está centrada en el desempeño que resulta ser una opción conveniente para valorar las competencias que son demostrables por parte de los estudiantes; concluyen que el modelo de e-portafolio es sistemático y coherente con las competencias o aprendizajes esperados, y al mismo tiempo, un valioso instrumento que permitió un amplio margen de expresión personal y de construcción constante.

El uso y la adaptación de rúbricas de evaluación fue otro elemento innovador que ayudó a direccionar las actividades de trabajo, el tipo de producciones académicas esperadas y que sirvió como instrumento de modelado y acuerdo compartido de niveles de desempeño deseables; con lo cual los estudiantes tuvieron la oportunidad de ser críticos de sus producciones dando cuenta que este no es un producto terminado.

El uso de las tics fue un recurso innovador y llamativo para los estudiantes ya que es una herramienta que en la actualidad es muy interesante, práctica, de fácil acceso y que bien utilizada potencia las habilidades de los estudiantes.

También respecto a la enseñanza universitaria, la tesis doctoral *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria* (Lorenzana R. , 2012), 2012), buscó determinar la incidencia que tiene el conocimiento y manejo del sistema de evaluación basado en competencias en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes,

realizando una revisión teórica y metodológica para presentar un sistema de evaluación que fue enseñado a docentes de educación física y artes para su posterior aplicación durante un periodo académico.

La autora presenta un comparativo entre el enfoque de evaluación tradicional y el enfoque auténtico en el que se destacan los beneficios de este último, se describen algunas técnicas e instrumentos de evaluación organizados como informales en los que se plantean los registros anecdóticos, listas de control, diarios de clase y exploración por medio de preguntas; técnicas semiformales en las que se incluyen trabajos y ejercicios de los estudiantes, tareas y evaluación por portafolio.

Por último, las técnicas formales que incluyen pruebas o exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño y rubricas de evaluación. Entre los principales resultados se destaca la efectividad de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias para orientar el quehacer educativo y para promover el aprendizaje significativo.

Otro de los trabajos, es la tesis de maestría titulada *La evaluación auténtica y su relación con el rendimiento académico* (Díaz, 2008) que plantea la necesidad de cambiar las percepciones que se tiene de la evaluación y de proponer un modelo de evaluación que vaya más allá de los contenidos y busque averiguar qué sabe el estudiante, qué aprende y cómo lo hace.

La autora, en su proceso de reflexión, menciona la importancia del aula de clase como espacio para que exista un verdadero cambio en los procesos evaluativos y cómo la E.A. contribuye al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes.

Se estudia el portafolio, la rúbrica, la coevaluación y la autoevaluación como estrategias y procedimientos utilizados en la E.A. La investigación fue cualitativa semi experimental en la

que se utilizaron como instrumentos de recolección de información la lista de cotejo, que consiste en hacer registro sobre el contexto escolar para la finalidad del estudio, un programa de intervención en el que se incluyó objetivos, contenidos, técnicas, estrategias y recursos, un pre-test y pos-test.

Como conclusiones se destaca el reconocimiento de la E.A. como un modelo que permite al docente obtener suficiente información del aprendizaje del estudiante a través de diferentes estrategias haciendo que esta sea objetiva y significativa.

En la formación universitaria, (Sepúlveda, 2004) realiza una investigación sobre *El Desarrollo de Habilidades Auténticas en el Curso de Inglés Comunicativo*, en la que muestra la importancia de usar nuevas propuestas en el campo de la evaluación educativa y se enfoca en la E.A. como alternativa para evaluar el desempeño académico de los estudiantes de cuarto semestre de una preparatoria bilingüe.

El propósito de esta investigación fue incluir herramientas propias de la E.A como la autoevaluación, la reflexión, el portafolio y otros instrumentos que les permitieran a los estudiantes un aprendizaje significativo y desarrollar las habilidades propias de su carrera profesional y al docente investigador, observar y determinar los aspectos positivos y negativos de la propuesta.

El autor identificó como una tensión de la E.A. el factor tiempo, ya que realmente es un proceso muy detallado para valorar el desempeño de cada estudiante, sin embargo resalta que los resultados fueron favorables; que el trabajar de manera constante la autoevaluación y otras herramientas de la E.A. permitieron que los estudiantes mejoraran el nivel de inglés; se evidenció autorregulación, independencia y mayor interés en su proceso formativo, desarrollo de pensamiento crítico – reflexivo y además se mejoraron las relaciones entre el docente y los

estudiantes ya que el docente logro conocer mejor las necesidades de cada uno de los aprendices. La autoevaluación y la reflexión diaria por parte de los estudiantes permitieron la toma de conciencia en el proceso de aprendizaje y en su formación.

2.3. Análisis y reflexión. En síntesis, los trabajos aquí presentados sustentaron el diseño de la propuesta innovadora en E.A., como una alternativa que coadyuva e impacta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que se consolida como una estrategia efectiva para evidenciar el desarrollo de las competencias y la construcción de aprendizajes en el aula, brindando suficiente información sobre cómo aprende el estudiante.

Ayuda y orienta los procesos reflexivos del docente y de los estudiantes, que al asumir diferentes roles permiten que se fomenten la interacción, la dinámica y la participación en el aula. Fortalece el desarrollo de una retroalimentación efectiva y oportuna. Logra que los estudiantes sean autónomos, autorregulando su proceso de aprendizaje y desarrollando habilidades y competencias para desempeñarse en su vida real.

Capítulo III

3. Metodología

3.1. Paradigma.

Este proyecto de investigación se enmarca en el paradigma socio crítico y se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, además, es importante establecer algunas consideraciones determinadas por el rol fundamental que toma la interpretación del discurso, la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto de las prácticas evaluativas, que se generan en el aula de clase.

El paradigma socio crítico, según Alvarado y García (2008) pretende generar investigaciones que no sean exclusivamente empíricas o de carácter interpretativo, que puedan rescatar en las comunidades aportes contribuyan al cambio social, incitando procesos de autorreflexión, con el fin de transformar las estructuras y relaciones sociales y a la vez contribuir en la solución de determinados problemas generados por la comunidad; teniendo claro que esta solución surge de los intereses de sus mismos integrantes y mediante la formación de los sujetos en busca de la transformación social.

En esta misma línea Arnal (citado por Alvarado, 2008) adopta la idea de que la teoría socio crítica es una “ciencia social que se origina de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p. 98). Asimismo, González (2003) afirma: “Los seres humanos son cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo” (p.133).

En cuanto a los principios del paradigma socio crítico, Popkewitz (citado por Alvarado y García, 2008) describe los siguientes: conocer y comprender la realidad como praxis y unir teoría

y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

La Investigación Acción, se ajusta a los principios descritos, y por ende este proyecto de investigación, ya que a partir de la autorreflexión crítica de los docentes se buscó la transformación de las prácticas pedagógicas y evaluativas.

3.2. Enfoque.

Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2014), describen que desde la investigación se abordan tres enfoques vistos como procesos: el cuantitativo, el cualitativo y los métodos mixtos. El primero, definido como un proceso deductivo, secuencial, probatorio que analiza la realidad objetivamente; el segundo, como proceso inductivo, recurrente, cíclico, que analiza múltiples realidades subjetivas y que no tiene una secuencia lineal y el último como una combinación de los dos anteriores.

A partir de estas definiciones, esta investigación acerca de “¿Cómo se pueden generar transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los cambios en las prácticas evaluativas de los docentes?” está enmarcada en un enfoque cualitativo, retomando los postulados de Hernández et al. (2014) quienes exponen además, que este tipo de investigación es abierta y reflexiva, que permite realizar análisis de hechos sociales, como lo es la evaluación en el proceso educativo y, que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández *et al.* , 2014, p. 358).

Además, este enfoque no es estático, atiende a la diversidad, estilos y ritmos de aprendizaje, permite la intervención pedagógica, atiende un contexto amplio, es flexible, se puede adaptar al currículo, permite la apreciación de las manifestaciones de tipo social y las variaciones que se presenten durante la investigación y los investigadores son agentes activos.

Lo anterior, permitió al grupo investigador a reconocer la necesidad de tener una aproximación a la realidad de los estudiantes para orientar mejor las prácticas de aula a través de la aplicación de diferentes estrategias, lo cual se logra gracias a elementos como la flexibilidad, la reflexión, la retroalimentación y el carácter abierto de este enfoque, que permite comprender la realidad desde una interpretación integral de los fenómenos estudiados, tal como lo plantea Hernández *et al.* (2014) “La investigación cualitativa, proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos, así como la flexibilidad” (p. 17).

De acuerdo con estas características, la investigación cualitativa fue pertinente para el desarrollo de la propuesta, ya que en las diferentes etapas del proceso se generó reflexión y retroalimentación coherentes con el concepto y propósito de la E.A.

3.3. Alcance.

Para Hernández *et al.* (2014) “El alcance final de los estudios cualitativos muchas veces consiste en comprender un fenómeno complejo. El acento no está en medir las variables del fenómeno, sino en entenderlo” (p. 8); por otra parte, plantean para la investigación cuantitativa cuatro tipos de alcance, dentro de los cuales se encuentran los estudios descriptivos, que se orientan en la recolección de información sobre las categorías a las que se refieren sin pretender explicar cómo se relacionan. Teniendo en cuenta que la intención del grupo investigador fue

generar una propuesta en E.A., pero que estuviera estrechamente vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la observación, diagnóstico y reflexión sobre diversas situaciones de aula, determina inicialmente un alcance de tipo descriptivo, que fue posteriormente ampliado cuando a partir de los datos e información recolectados se implementaron estrategias que contribuyeran a solucionar la problemática detectada.

Otra característica de este proceso de investigación, fue la reflexión e intervención en cada una de las etapas de la investigación, con el fin de regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, activar el trabajo en pares académicos, a partir de lo cual se evidenció el aprendizaje tanto de los estudiantes como de los docentes.

La propuesta pretendió que la evaluación educativa se abordara como un proceso que mejora la calidad de los aprendizajes de los estudiantes fortaleciendo su formación emocional y ética. La intervención se llevó a cabo en los cursos donde los docentes investigadores orientaban sus prácticas pedagógicas según su área de desempeño.

3.4. Diseño de la investigación.

Hernández *et al.* (2014) describen los principales diseños de investigación cualitativa propuestos por diferentes autores entre los que se encuentran la teoría fundamentada, los diseños etnográfico, narrativo y fenomenológico y la Investigación Acción (I.A.).

Así, la investigación cualitativa, aparece como una opción que no tiene límite ni final para el investigador, sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual su visión gira alrededor de la comprensión de la realidad social, la cual es susceptible de ser interpretada a través de distintos caminos metodológicos con particularidades del contexto que hacen que surjan diversas alternativas de investigación-acción.

En este sentido, Elliot (1990), afirma que:

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. (p. 5).

Por esta razón, el diseño seleccionado fue la I.A, ya que se buscó generar un cambio en las prácticas evaluativas, a partir de la observación, diagnóstico y proceso reflexivo permanente del grupo de docentes investigadores sobre su quehacer en el aula, actuando también como agentes activos; la investigación acción se consideró como una ruta que permite que los docentes comprendan la naturaleza de su práctica, le den sentido y busquen mejorarla a través de decisiones concienzudas que surgen del rigor de los análisis que se dan en la cotidianidad del aula.

Además, este diseño pretende mejorar la práctica pedagógica a través de una cultura más reflexiva con respecto al proceso de aprendizaje en situaciones concretas, rompiendo el paradigma tradicional donde la práctica se reduce a la institucionalización de los saberes y al logro de algunos resultados; así, los docentes como investigadores buscan promover una alternativa pedagógica donde la evaluación sea continua y se asuma como un puente entre el proceso de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a problemáticas específicas de un grupo, aportando información que promueva la toma de decisiones y que lleve a los participantes a la toma de conciencia con respecto a su rol en el proceso de transformación que se pretende alcanzar.

Stringer (citado por Hernández et al., 2014) determina tres fases principales de los diseños de investigación-acción, que se dan de manera cíclica, como se muestra en la figura 18; este autor

indica que el observar incluye la elaboración de un bosquejo de la problemática y realizar la recolección de datos pertinentes, el pensar busca hacer un análisis, así como interpretaciones correspondientes y el actuar pretende dar respuesta a la problemática e implementar acciones de mejora hasta alcanzar los objetivos propuestos.

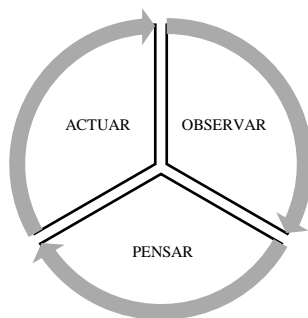


Figura 11. Fases de un diseño investigación-acción.

Para Álvarez-Gayou (citado por Hernández *et al*, 2014) son tres perspectivas las que se destacan en la I.A. la primera es la denominada **técnico científica** de Lewin, modelada por un conjunto de decisiones en espiral, que se basan en ciclos de análisis para redefinir el problema que se repiten una y otra vez; la segunda es la visión de John Elliot, llamada **deliberativa** se centra en el proceso mismo de la I.A. e incluye el concepto de triangulación, enfocada en la interpretación humanan; por último la visión **emancipadora**, pretende que la investigación genere un profundo cambio social, al crear conciencia entre los individuos para mejorar su calidad de vida.

Por otra parte, Creswell (citado por Hernández *et al.*, 2014) refiere dos diseños fundamentales de la I.A. el práctico, que estudia prácticas de un grupo o comunidad, involucra indagación, se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes, implementa un plan de acción para resolver el problema, busca introducir la mejora o generar el cambio, el liderazgo lo ejercen conjuntamente el investigador y uno o varios miembros del grupo o comunidad; mientras que el

diseño participativo, se destaca por la colaboración igualitaria del grupo o comunidad, el contexto se integra como un aspecto fundamental, se diseñan acciones que transforman, y los participantes pueden ser también coinvestigadores e intervienen de manera más democrática y colaborativa.

De acuerdo, con lo anterior la I.A. se enmarca en la perspectiva técnico-científica de Lewin, ya que se desarrolló en cuatro ciclos de reflexión delimitados por la duración de los semestres académicos y las decisiones que se generaron en el proceso de investigación; además, el diseño es de tipo participativo, en el cual el contexto institucional es determinante en las acciones emprendidas y los cinco docentes son coinvestigadores.

3.5. Población.

En este apartado se presenta una descripción de la población con la cual se planteó el proceso de I.A. partiendo de la caracterización de aspectos destacados del contexto institucional, que no se pueden desconocer dado que la labor de los docentes investigadores impacta en los tres niveles Básica Primaria, Básica Secundaria y Medía Técnica, de la I.E.D. Pompilio Martínez.

3.5.1. Contexto de la Institución Educativa. Guzmán y Ghitis (Citados por Peña y Carmona, 2015) definen contexto como:

Un espacio simbólico compartido, que se expresa por medio del lenguaje, de símbolos, de costumbres, de hábitos, de rutinas, que influyen directamente en las personas. Contribuye a configurar pensamientos, ideas, afectos, concepciones, representaciones sociales, cultura. Es el marco que da sentido a las acciones y a la interpretación de las experiencias de vida (p. 12).

Así entendido, la descripción del contexto es necesaria dada su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el desarrollo de las habilidades y competencias del individuo a lo largo de su vida, ya que el incide en las posibilidades, rutas de aprendizaje y

desarrollo de las personas, por lo que se hace imprescindible estudiarlo, conocerlo y comprenderlo. En este sentido, el contexto guarda una estrecha relación con la vida en la “escuela” ya que allí será donde se fortalezcan las capacidades y se amplíen las opciones para los individuos en todas sus dimensiones.

3.5.1.1. Ubicación, infraestructura y organización. La Institución Educativa Departamental Pompilio Martínez es una entidad de carácter oficial, ubicada en el sector urbano del municipio de Cajicá, situado en el Departamento de Cundinamarca en la Sabana Centro a 39 Km al norte de la capital; el municipio presenta una amplia oferta educativa, en el ámbito privado y oficial, este último atiende a la mayor parte de la población y se encuentra conformado por seis instituciones educativas departamentales: San Gabriel, Antonio Nariño, Capellanía, Pablo Herrera, Rincón Santo y Pompilio Martínez, las cuales atienden una población estudiantil de 8700 estudiantes.

La I.E.D. Pompilio Martínez inició su funcionamiento hace más de siete décadas, cuenta con dos sedes una para Preescolar y otra para Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica; ofrece formación técnica en Gestión Ambiental articulada con el SENA en dos programas, lo que permite otorgar certificación a los egresados en “Preservación de Recursos Naturales” o en “Sistemas de Manejo Ambiental”.

El quehacer institucional se fundamenta en el Proyecto Educativo Institucional denominado “Ser, saber, actuar y convivir con responsabilidad, para una sociedad en paz y en armonía con el medio ambiente” enmarca los elementos del horizonte institucional (misión, visión, valores institucionales, política y objetivos de calidad) en la formación de bachilleres técnicos en gestión ambiental, en espacios de aprendizaje saludables y apropiados, a través de la vivencia de valores de responsabilidad, respeto, disciplina y solidaridad, desarrollando habilidades para ser

competentes y competitivos en la educación superior o en el campo laboral, y con la participación activa de los padres de familia.

Otro aspecto importante de mencionar es el Sistema de Gestión de Calidad, que se ha organizado en la institución, el cual está certificado desde el año 2013, en las normas: NTCGP1000 e ISO 9001, estructurado alrededor de ocho procesos (Direccionamiento estratégico, Mejoramiento continuo, Admisiones matrículas y registro, Gestión académica, Gestión de desarrollo formativo y comunitario, Atención y medición de la satisfacción de la comunidad educativa, Gestión de talento humano y Gestión financiera y administrativa), lo cual ha ayudado a definir en forma más específica las funciones, responsabilidades y roles de cada uno de los cargos y consejos existentes en la Institución; fortaleciendo los procesos académico y disciplinario de la institución. (En el apéndice D se describe como se ha logrado la integración del P.E.I. y el S.G.C.).

Actualmente la institución atiende 1314 estudiantes provenientes en su mayoría de familias ubicadas en los niveles 1 y 2 del SISBEN, repartidos en dos sedes: la sede de preescolar y la sede principal en donde se ubican los cursos de primaria, secundaria y media técnica.

En cuanto a la infraestructura, en las dos sedes, se puede indicar que la planta física de la institución es acogedora, agradable y segura, con zonas verdes, jardines, canchas deportivas, restaurante, baterías de baños suficientes y adecuadas, las aulas de clase con buena iluminación; sin embargo, frente a la jornada única se evidencia que las aulas y los espacios deportivos no son suficientes para atender a toda la población estudiantil.

Frente al tema de los recursos, es importante resaltar que como beneficiarios de los programas “Computadores para educar” del MEN todos los estudiantes de los grados tercero a décimo cuentan individualmente con una tableta; pero su uso es restringido al tiempo que pasen en la

institución con vigilancia de docentes, y se han presentado algunas fallas tanto en la conectividad como en la buena utilización y aprovechamiento de esa tecnología. Adicionalmente, algunos de los salones cuentan con *video beam* y otros con tableros inteligentes, a los cuales tienen acceso todos los grupos de bachillerato.

Se han adecuado también aulas especializadas como los laboratorios de física y química, un aula de bilingüismo, aulas de informática para primaria y bachillerato, una sala de video para los niños del jardín infantil, todas ellas con los medios audiovisuales suficientes para su funcionamiento adecuado.

El equipo Directivo de la institución, está conformado por tres coordinadores y, encabezado y liderado por la rectora. El grupo de docentes se encuentra conformado por 40 mujeres y 10 hombres, la mayoría de los cuales se encuentran vinculados a la Institución hace más de diez años.

Como personal de soporte en los servicios complementarios se cuenta con un docente orientador escolar, una psicóloga y una docente especialista en problemas de aprendizaje, hacen parte de los programa de apoyo de la Alcaldía a la institución; internamente se ha consolidado el programa de conciliación certificado por la Cámara de Comercio de Bogotá, con la participación de docentes y estudiantes. Finalmente, en la parte administrativa de parte de la S.E.C. se cuenta con un profesional de pagaduría, dos secretarios y ocho personas en servicios generales.

3.5.1.2. Características de la propuesta pedagógica de la I.E.D. Pompilio Martínez. A partir de la aceptación del planteamiento de Flórez Ochoa (1999) acerca del modelo pedagógico como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar” (p. 32), se estableció la necesidad de reconocer las características de la perspectiva educativa que orienta el quehacer de la I.E.D. Pompilio Martínez, planteada en el P.E.I. como “enmarcado dentro de las características del modelo cognitivo... coherente con los planteamientos del constructivismo, y los aprendizajes significativo y colaborativo” (I.E.D. Pompilio Martínez, 2017, pág. 11).

Para abordar esta caracterización se tienen en cuenta los planteamientos de Flórez Ochoa (1999) debido a que en su descripción del modelo cognitivo, al que denomina también desarrollista o constructivista, identifica cuatro corrientes a través de las cuales se logra explicar la articulación que existe en la propuesta pedagógica y que aún no está claramente definida o analizada en los documentos institucionales; y por tanto se presenta como una oportunidad de aportar al logro de la coherencia de los mismos.

La primera corriente del cognitivismo definida por Flórez Ochoa (1999) se caracteriza porque la meta educativa está orientada al desarrollo intelectual de los individuos, de acuerdo con las ideas de Dewey, Piaget y Kohlberg; dicho desarrollo se da en etapas secuenciales y progresivas, teniendo en cuenta las particularidades del estudiante, en un ambiente de múltiples experiencias que deben ser propiciadas por el docente, prevalece la construcción de las estructuras cognitivas que le ayuden al niño a pensar y reflexionar, sobre el contenido de los aprendizajes.

Flórez Ochoa (1999) establece como característica de la segunda corriente, la importancia que adquiere el contenido de la enseñanza y el aprendizaje; analizando en primer lugar las ideas del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, en el cual, al niño se le enseña como a un “aprendiz de científico” para que comprenda como se estructura el conocimiento y las formas de investigar

en cada una de las ciencias, con lo cual se desarrolla su capacidad intelectual. Como crítico de Bruner, cita el autor a Ausubel, y su planteamiento sobre el aprendizaje significativo, en el cual el estudiante es un participante activo en la construcción del conocimiento a partir de sus experiencias previas. El papel del docente en el primer caso es monitorear las desviaciones del estudiante en relación con el descubrimiento previsto, en el segundo es identificar esos conocimientos que ya posee y generar en el estudiante interrogante y nuevas cuestiones para que puede usar el conocimiento adquirido en situaciones nuevas.

En la tercera corriente, Flórez Ochoa (1999), ubica las tendencias educativas cuya preocupación es el desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento, como son Hilda Taba y el pensamiento inductivo o De Bono y el pensamiento lateral y creativo. Finalmente, determina una corriente social cognitiva, en la que es fundamental la interrelación de los estudiantes como colectivo y el trabajo productivo, en la cual la meta de formación es el “desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultural)” (p. 50), destaca como antecesores de esta corriente a Makerenko, Freinet y Freire.

En cuanto a la enseñanza, en el constructivismo pedagógico, Flórez Ochoa (1996) plantea que debe proponerse potenciar procesos cognitivos teniendo como fin el desarrollo integral del niño ya que “la enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior, pues ésta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se ensartan en los conceptos previos de los alumnos.” (p. 237). Además, identifica cuatro características de la acción constructiva; la primera es que parte de los preconceptos del estudiante; la segunda se relaciona con el reconocimiento del cambio conceptual y la transformación en los esquemas mentales que genera la construcción de un nuevo concepto; la

tercera es la confrontación entre los preconceptos y el nuevo concepto, finalmente, la aplicación del nuevo concepto en situaciones reales.

Por su parte Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) dicen que la finalidad de la educación en el constructivismo, debe ser promover el crecimiento personal del individuo en el contexto cultural del grupo al que pertenece relación, mediante su participación activa en situaciones “intencionales, planificadas y sistemáticas” que generen una actividad mental de tipo constructivo. En este proceso identifican tres aspectos claves que son alcanzar un aprendizaje significativo, desarrollar una memorización comprensiva y dar funcionalidad a lo aprendido, en un doble sentido desde lo colectivo o social hacia la individualización, y viceversa; en una cognición situada, dando relevancia a la actividad y al contexto en que se realiza, y a las prácticas auténticas, es decir, aquellas que son cotidianas significativas y relevantes en su cultura.

3.5.1.3. Contexto social de la Institución Educativa. En el manual de convivencia, revisado y ajustado permanentemente de acuerdo con las normatividad nacional y los requisitos y requerimientos provenientes del desarrollo propio del contexto institucional, establece los perfiles deseados de los estudiantes, padres de familia y docentes, las condiciones de conformación y actuar de los diferentes entes del gobierno escolar; los deberes y derechos de los docentes, de los estudiantes y de los padres de familia o acudientes, y finalmente, los pactos, acuerdos y protocolos que rigen la convivencia en la institución.

Para fortalecer la convivencia desde el año anterior se ha venido estructurando una malla curricular con el objetivo de desarrollar competencias ciudadanas y habilidades para la vida, esta se implementa a través de talleres de dirección de curso que son diseñados por los docentes. El espacio de dirección de curso se organiza por horario todas las semanas y, a la mayoría de los

cursos en bachillerato se asigna un director y un codirector, quienes participan en las actividades de planeación y diseño de actividades, con el fin de garantizar la formación del docente como director y el acompañamiento permanente al grupo.

Po otra parte, aunque el concepto de familia ha sufrido una transformación profunda en los últimos tiempos, generando tropiezos a las instituciones educativas, el colegio trabaja permanentemente por mantener la responsabilidad que los padres y madres tienen, ya que se considera una parte fundamental de la comunidad educativa y en consecuencia se reconoce la importancia trabajar con el núcleo familiar de forma alineada, coherente y respetuosa en torno a la formación de sus hijos.

Las familias de la comunidad educativa de la institución son muy variadas, se encuentran familias extensas donde los estudiantes comparten la vivienda con los abuelos, tíos, primos, cuñados, familiares directos de uno de los padres, no se conocen casos en que comparten la misma vivienda con los familiares de los dos padres. Otros estudiantes viven con los abuelos ante la ausencia de los padres por abandono, fallecimiento, entre otras situaciones, aunque los casos son muy pocos.

En el colegio se identifican muchas madres solteras y cabeza de familia, en las cuales el padre se encuentra ausente por situaciones como fallecimiento, separación, abandono del padre al nacer el bebé o durante el embarazo, motivo por el cual, los hijos nacen y crecen sin el acompañamiento y guía del padre. En muy contados casos los niños viven solo con el padre.

Algunos de los padres fueron estudiantes de la institución en su niñez o juventud, algunos cursaron desde primaria hasta finalizar el bachillerato, así que conocen de primera mano cómo es la institución, la exigencia tanto académica como disciplinaria y la formación en valores que se les puede brindar a sus hijos. En su mayoría son muy colaboradores y tienen un gran sentido de

pertenencia con la institución y el profesorado en general, siempre están prestos a atender los llamados de los docentes, asistir a reuniones, talleres y actividades en las que se requiera y acompañamiento para con sus hijos.

3.5.2. Descripción de los docentes investigadores. Los docentes que conforman el grupo de investigación son:

Maryori Cabezas Landeros, es una docente licenciada en educación preescolar con una experiencia de 15 años, 7 de años en la I.E.D. Pompilio Martínez, se ha desempeñado en diferentes grados de básica primaria. Durante la implementación de la propuesta fue la docente titular del curso 502. Será denominado **Docente Primaria 1**.

Miguel Ángel Pinzón Tovar, docente licenciado en Educación Física con énfasis en básica primaria, tiene una experiencia de 12 años, en la I.E.D. Pompilio Martínez labora desde hace 7 años en diferentes grados de básica primaria, orientando todas las áreas. Trabajó como titular en el curso 301. Será denominado **Docente Primaria 2**.

María Teresa Buitrago, es licenciada en Química y Biología con una experiencia de 22 años y en la I.E.D. Pompilio Martínez un tiempo de 17 años, este año labora con grado sexto. Será denominada **Docente Secundaria Ciencias**.

Juana Idali Castillo Urrego, docente licenciada en comercio y contaduría con una experiencia de 22 años, quien labora en la I.E.D. Pompilio Martínez desde hace 17 años, este año con grado séptimo. Será denominada **Docente Secundaria Matemáticas**.

Ana María Moyano Nieto, ingeniero químico con experiencia como docente de 14 años y en Pompilio Martínez 12 años, su área de desempeño es química en la media técnica. Será denominada **Docente Secundaria Química**.

3.5.3. Población objeto de la I.A. Teniendo en cuenta el enfoque del trabajo de investigación, el cual permite realizar un estudio flexible, reflexivo, no probabilístico, cíclico y por conveniencia y del cual se puede extraer una gran riqueza interpretativa Hernández *et al.* (2014), Este trabajo de investigación comenzó a desarrollarse a partir del primer semestre del año 2016 con los grados que orientaban en ese momento los docentes investigadores, para el año 2017 el proyecto se ha extendido a nuevos cursos en primaria (301 y 502) y a todo el grupo de grados que se orientan los docentes en secundaria (6°, 7° y 11°), la población que constituye el objeto de la presente investigación se describe sus características en la tabla 2.

Tabla 2.
Descripción población.

Curso	Número de Estudiantes		Rango de Edades (años)	Áreas de aplicación	Hallazgos en el diagnóstico
	H	M			
301	21	18	8 y 9 años	Lengua Castellana	<p>Dificultad al practicar la lectura, algunos omiten letras o cambian palabras dándole así otro sentido a lo leído. No hacen acentuación de las palabras, no comprenden lo que leen. Dificultad al resolver apropiadamente talleres y evaluaciones propuestas. Cometen muchos errores al tomar dictado y al transcribir un texto, se omiten palabras y letras. No se manejan adecuadamente signos de puntuación. No se hace uso adecuado de las mayúsculas y las minúsculas. Dificultad al momento de organizar las ideas. Poca coherencia entre el pensamiento y la expresión.</p>
502	20	14	9 y 11	Lengua Castellana	<p>Se hace necesario un trabajo continuo de estrategias para mejorar la comprensión de lectura. Interés por la lectura de cuentos y diferentes textos de la biblioteca, muestran gran interés por las actividades nuevas y fuera del aula. Tienen letra comprensible, procuran hacerla correctamente y en orden. Presentan dificultad en la resolución de problemas. Su nivel de atención y concentración. Muestran dificultad para hacer silencio y establecer contacto visual.</p>
Sexto	76	66	11 y 13	Ciencias Naturales	<p>Presentan dificultad en el proceso de lectura y escritura. No tienen acompañamiento escolar por parte de los padres. Carecen de hábitos de estudio. Poco interés por la actividad académica. Incumplimiento en la presentación de actividades. Presentan dificultad al analizar, comparar y argumentar la información. Les cuesta relacionar lo que observan con la teoría y poder evidenciarlo mediante el análisis, y conclusiones en el informe. Plantean preguntas que se caracterizan por ser muy elementales.</p>
Séptimo	50	51	12 y 14	Matemáticas	<p>Altos índices de indisciplina. Se evidencian diferentes ritmos de trabajo. Dificultad para Comprender y analizar situaciones planteadas, significar conceptos, resolver de problemas, formular hipótesis, prever resultados, predecir conclusiones y establecer posibles soluciones frente a una situación dada. Falta sentido de responsabilidad y autonomía. No hay una acertada comprensión lectora. No asumen las actividades lúdicas como parte del proceso de aprendizaje.</p>
Undécimo	27	49	15 y 17	Química	<p>Falta eficiencia en el momento de analizar, comparar y contrastar la información. Falta mayor autonomía en su aprendizaje. Al plantear actividades lúdicas y dinámicas se evidencia poca comprensión de las temáticas y finalmente, es necesario recurrir a la explicación magistral de las mismas. Plantean situaciones problema que deben resolver, tienden a abordarlas de la misma forma en que se presenta un ejemplo y les toma tiempo utilizar el conocimiento para resolverla cuando tiene variaciones respecto a la inicial. Cuando desarrollan prácticas de laboratorio, disfrutan realizando las actividades, pero no son muy eficientes en el análisis de los resultados y el desarrollo de conclusiones sobre la experiencia, ya que se les dificulta encontrar la relación entre la teoría y lo que sucede en el laboratorio. Se hace evidente la necesidad de fortalecer la habilidad de formulación de preguntas. Se identificaron dificultades en la redacción de las preguntas e incluso en el uso de los signos de interrogación.</p>

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para la recolección de la información, de acuerdo con la propuesta Hernández S. et al. (2014) se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas e instrumentos:

La observación: realizada a partir de la cotidianidad del aula, registrada en los diarios de campo, reflexiones individuales, material fotográfico y videos.

Las entrevistas: se diseñó una entrevista semiestructurada que buscaba indagar en los docentes su percepción sobre la evaluación desde su concepción teórica como desde su experiencia cotidiana con estudiantes, esto facilita que el entrevistador “tenga la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” Hernández et al. (2014), al respecto se buscó que los docentes no se sientan coaccionados a dar respuestas precisas o correctas, sino que vean en la entrevista un momento de diálogo y de intercambio de saberes con miras a dar aportes a los procesos de evaluación de los aprendizajes.

En la entrevista se plantearon preguntas sobre el concepto de evaluación, cómo evaluaban los docentes, instrumentos que utilizaban y la forma como asumía la autoevaluación y la retroalimentación en el aula. Estas preguntas se plantearon también a una muestra de estudiantes y padres de familia. Posteriormente se hizo la transcripción y el análisis pertinente de estas. (Ver Anexo D).

Instrumentos de evaluación como portafolios de los estudiantes, rutinas de pensamiento y rubricas, como medios para obtener la información.

3.7. Análisis de datos. El análisis de los datos en una investigación cualitativa, de acuerdo con los planteamientos de Hernández *et al* (2014), ocurre de manera simultánea con su recolección y permite no sólo responder las preguntas de investigación, sino también generar conocimiento. En el análisis de datos cualitativos lo importante es darle una estructura a la información recogida a través de observaciones realizadas por el investigador y narraciones de los participantes, para este fin se tienen en cuenta aspectos como: los visuales, auditivos, textos escritos, expresiones verbales y no verbales, además de las narraciones del investigador.

De otra parte como propósitos esenciales del análisis cualitativo se enuncian: la exploración de los datos, la organización de estos en unidades y categorías, la descripción de las experiencias de los participantes, la categorización de los temas y patrones presentes en los datos recogidos en función del planteamiento del problema, la comprensión del contexto que rodea a los datos, reconstruir hechos e historias y vincular los resultados con el conocimiento disponible (Hernández. *et al*, 2014)

Creswell (citado por Hernández *et al*, 2014) simboliza el análisis cualitativo como una espiral, durante la cual se abarcan diferentes puntos de vista del mismo fenómeno. Adicionalmente, Cisterna Cabrera, F. (2005a), enuncian que uno de los aspectos relevantes en este tipo de análisis, es la construcción y diferenciación de tópicos a partir del significado que le da el investigador a la información, distingue como categorías, aquellas que denotan un tópico en sí mismo y las subcategorías como “microaspectos” que permiten su detalle; denota como apriorísticas las categorías que se construyen antes de la recolección de datos y como emergentes a aquellas categorías que surgen durante la indagación.

De acuerdo con lo anterior, durante el ciclo dos de la investigación, a partir de la triangulación entre los primeros registros en diarios de campo, la revisión teórica inicial sobre evaluación y la

revisión del estado del arte, se identificaron las categorías de análisis apriorísticas de la investigación, estructuradas por una parte en las dimensiones Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento y por la otra, en los tres énfasis de desarrollo del pensamiento: científico, matemáticas y lectura; las categorías se presentan en la tabla 3, y el análisis inicial que se realizó se encuentra en el Anexo K (Póster Categorías de Análisis).

Tabla 3

Categorías de análisis apriorísticas

	Lectura, escritura y oralidad	Matemáticas	Desarrollo del Pensamiento Científico
Enseñanza	Planeación Desarrollo de la clase Evaluación	Planeación de secuencias didácticas. Intervención y gestión de aula Evaluación de los aprendizajes	Conocimiento disciplinar Conocimiento pedagógico Conocimiento Didáctico de Contenido Conocimiento Contextual
Aprendizaje	Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto grado de básica primaria de la IED Pompilio Martínez	Competencias matemáticas. Competencias sociales	Competencias científicas Actitudes personales y sociales.
Pensamiento	Estudiantes (Comprensión de conceptos, rutinas de pensamiento) Docentes (Reflexión)	Estudiantes (autonomía y autorreflexión) Docentes (concepciones de evaluación)	Pensamiento Científico Cambios en concepciones y prácticas propias.

Sin embargo, como las categorías estaban determinadas más por los aprendizajes y las estrategias que se desarrollaban en los seminarios de enseñabilidad, que, en las necesidades y

especificidades del proyecto de investigación, en el apartado 3.8 se conceptualizan y presentan las categorías emergentes, sobre las cuales se generaron las reflexiones durante la implementación de la propuesta de E.A.

Una vez determinadas las categorías, Cisterna Cabrera, F. (2005a) propone cuatro fases en el análisis de los datos cualitativos: la primera es la selección de la información teniendo en cuenta su pertinencia y relevancia; en la segunda, es la triangulación de la información por cada estamento, la tercera es la triangulación de la información entre estamentos, posteriormente se realiza la triangulación entre diferentes fuentes de información, para finalmente realizar la triangulación con el marco teórico, lo cual permite la interpretación de la información.

En este proyecto, los resultados que permitieron describir el escenario evaluativo en la Institución se obtuvieron del proceso de triangulación de los datos obtenidos de la entrevista semiestructurada a compañeros docentes y estudiantes, las cuales fueron grabadas y transcritas, junto con las encuestas escritas de los padres de familia. La transcripción se realizó en una tabla dinámica de *excel* en donde a partir de la respuesta original se establecieron descriptores específicos de contenido que permitieron realizar la comparación y contrastación entre los tres estamentos como se muestra en el Anexo D.

La información recopilada durante la implementación de la propuesta de E.A. en el cuarto ciclo de reflexión, a partir de los registros en los planes de clase (Anexo F), los diarios de campo en los cuales se incluyeron fotografías y *links* de grabaciones (Anexo G) y reflexiones individuales sobre la evaluación (Anexo H), se analizó en un ejercicio de triangulación en el que cada uno de los docentes investigadores revisó concienzudamente la información de un compañero a la luz de las categorías, generando un informe individual (Anexo H). Estos informes y las reflexiones individuales del ciclo cuatro, fueron nuevamente triangulados y

contrastados con el marco teórico identificando resultados y generando conclusiones y recomendaciones.

Adicionalmente, cada uno de los docentes investigadores registró el desarrollo de las reflexiones individuales sobre el cambio en sus prácticas pedagógicas en cada uno de los cuatro ciclos del proyecto (ver Anexo I), información que también se integró en los resultados obtenidos y que generó decisiones específicas sobre el rumbo de la investigación como se describe en el capítulo 4.

3.8. Categorías de análisis. Como consecuencia de la implementación de la propuesta, las categorías de análisis que se habían determinado previamente para la investigación, centradas en cada uno de los énfasis de formación de los docentes investigadores, se replantearon teniendo en cuenta los aspectos integrados a la propuesta de E.A., la reestructuración acordada para los planes de clase y los resultados obtenidos durante el análisis de la información registrada en las reflexiones individuales y en los diarios de campo, además de los hallazgos evidenciados en las grabaciones de las prácticas de evaluación auténtica desarrolladas; tal como se presentan en la tabla 4, relacionadas con los instrumentos de recolección de información.

Tabla 4
Matriz de categorías de análisis

Ámbito temático: evaluación de los aprendizajes

Pregunta de investigación	Dimensiones de análisis	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
¿Cómo se pueden generar transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los cambios en las prácticas evaluativas de los docentes?	ENSEÑANZA	Gestión de aula	Cultura institucional Motivación permanente Trabajo en grupos colaborativos	Diarios de campo Planes de clases Video
		Planeación	Momentos de clase Estrategias para favorecer el aprendizaje Recursos Contexto	Planes de clase
		Evaluación	Heteroevaluación Coevaluación Autoevaluación Técnicas Instrumentos Retroalimentación	Diarios de campo Relatoría individual Relatoría grupal Evidencias de instrumentos de evaluación: rubricas, rutinas de pensamiento, portafolio, formatos de autoevaluación, listas de chequeo, fotografías, videos.
	APRENDIZAJE	Desarrollo de habilidades del pensamiento científico	Competencias científicas (observar, analizar, preguntar) Conceptos (lenguaje específico del área)	
		Desarrollo de habilidades cognitivas en matemáticas	Resolución de problemas	Diarios de campo Reflexiones personales en los énfasis
		Desarrollo de habilidades comunicativas	Producción escrita Comprensión lectora Oralidad	Evidencias de aplicación de estrategias en aula.
		Actitudes personales y sociales	Autonomía Responsabilidad Respeto Escucha activa Metacognición	
	PENSAMIENTO	Transformación en las concepciones de evaluación de los docentes.	Centrada en el aprendizaje Metaevaluación Participativa	Diarios de campo Reflexiones sobre evaluación
		Percepciones de los estudiantes sobre evaluación	Evaluación como medio para orientar su aprendizaje.	Diagnóstico Rutinas de pensamiento

En cuanto a la dimensión enseñanza, en el marco del constructivismo Solé & Coll (1999) la describen como:

Un proceso conjunto, compartido en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, y en numerosas cuestiones. (p. 15).

En este sentido, se seleccionaron tres categorías: la gestión de aula, la planeación y la evaluación, las cuales permitieron evidenciar la transformación en las prácticas pedagógicas, entendidas como el proceso que se desarrolla en el contexto de un aula de clase, durante el cual se hacen visibles estructuras relacionales entre el docente, el conocimiento y el estudiante, enmarcadas en el propósito de enseñar y aprender (Achilli, 1996). Considerando además, la postura de Morine, Dershimer y Kent (citados por Valbuena, 2007), quienes expresan que la forma en que el profesor selecciona y presenta los contenidos que busca enseñar, tiene un efecto directo en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a la categoría gestión de aula se determinaron como subcategorías de apoyo para el análisis: la cultura institucional, la motivación para el trabajo en el aula y el uso de estrategias de trabajo colaborativo. Así, la cultura escolar, se analizó, a partir de su reconocimiento como el conjunto de

reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que la gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes. (Deal y Peterson, 2009, citado por Elías, 2015, p. 287).

Adicionalmente, Owens (citado por Elías, 2015) plantea que “la cultura escolar, es una condición que influye muy poderosamente en las posibilidades de que se produzcan cambios en las instituciones educativas y en su orientación” (p. 286). Esta consideración permitió que durante la implementación de la propuesta en E.A. se tuvieran en cuenta los lineamientos y procedimientos definidos en el sistema de gestión de calidad, logrando que los cambios planteados fueran aceptados e integrados, sin generar incumplimientos.

En lo referente a la subcategoría motivación, se aborda como la promoción de una motivación intrínseca para lograr aprendizajes significativos, lo cual requiere que se haga énfasis en los procesos de aprendizaje y no en las calificaciones, convenciendo a los estudiantes que obtener buenos resultados no es el fin, sino la consecuencia del aprendizaje (Dweck y Legett, citados por Velásquez de Díaz, 2011). Este aspecto se relaciona también, con la diversificación en las estrategias y uso de recursos en el aula, que buscaron mejorar el ambiente de clase y promover actitudes en los estudiantes en pro del aprendizaje.

En cuanto al trabajo colaborativo, como lo plantean Johnson y Holubec (citados por Iborra & Izquierdo, 2010) apoya los procesos de enseñanza y de aprendizaje, porque permite que se establezcan objetivos e identidad grupales que favorecen la motivación y el grado de implicación en el desempeño de las tareas; las interacciones generan dinámicas de ayuda, esfuerzo y refuerzo entre los integrantes, promueven el desarrollo de habilidades sociales y espacios de autorreflexión para evaluar el trabajo del grupo con el fin de tomar decisiones y hacer ajustes.

La segunda categoría en la dimensión de Enseñanza, es la planeación, dentro de la cual se analizaron como subcategorías la especificidad en los momentos de clase (de acuerdo con el enfoque de EPC, conceptualizado en el anexo F, la diversificación en las estrategias didácticas y en los recursos utilizados para favorecer el aprendizaje, así como la integración de aspectos

contextuales; todos estos, elementos esenciales de la propuesta de E.A. Consecuentemente, en la categoría evaluación, se buscó evidenciar la aplicación de las formas, técnicas e instrumentos de evaluación de la propuesta y el tipo de retroalimentación realizada como principio de la misma (todas estas subcategorías fueron ampliamente sustentadas en el marco teórico).

Por otra parte, en la dimensión de análisis Aprendizaje, se aborda en el marco del constructivismo, a partir del reconocimiento de que el conocimiento humano es dinámico, ya que no es recibido sino construido activamente por cada individuo y además, posee una característica adaptativa, toda vez que le permite comprender el mundo y organizar sus experiencias. El aprendizaje, por tanto, se logra cuando el alumno modifica su estructura mental para alcanzar niveles mayores de complejidad, variedad e integración, contribuyendo al desarrollo de la persona (Flórez Ochoa, 1996). Adicionalmente Solé & Coll (1999) diferencian el aprendizaje de la simple acumulación de conocimiento, al establecer que el alumno durante el proceso modifica y reestructura las conexiones y relaciones entre los saberes preexistentes al integrar los nuevos significados.

En el mismo sentido Rivera Muñoz (2004) propone que los contenidos que se deben abordar en el aprendizaje significativo son de tipo actitudinal y valorativo, conceptual y declarativo y, procedimental no declarativo; esta clasificación coincide con la propuesta asumida en la I.E.D. Pompilio Martínez para la construcción de los diferentes planes de área, en los cuales en un apartado denominado “Tabla de saberes” se estructuran los contenidos en tres clases Ser, Saber y Saber Hacer, los cuales se relacionan con los estándares del MEN, las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes y las estrategias de evaluación de los aprendizajes que se utilizarán.

De acuerdo con lo anterior, en la dimensión Aprendizaje, las categorías establecidas integraron los aspectos que permitieran evidenciar el desarrollo de algunas habilidades del pensamiento científico, cognitivas en matemáticas y comunicativas, así como las actitudes que se buscaba promover en los estudiantes: metacognición, autonomía, respeto, responsabilidad y escucha activa.

En cuanto a las habilidades del pensamiento científico, se integran como categoría al reconocer que el docente de ciencias debe entender como evolucionan y se transforman las representaciones de los alumnos, ya que los factores que inciden en la construcción de los conceptos científicos deben considerarse en el diseño curricular, siendo el lenguaje el regulador de los procesos comunicativos y de construcción de significados de conceptos y por tanto de pensamiento (Zambrano, 2003). Las subcategorías observar y preguntar, se involucran bajo la premisa de Gellon, Rosenvasser, Furman & Golombek, (2005) sobre “las ideas que produce la ciencia están indisolublemente ligadas con la forma en que son producidas” (p. 15) y por esta razón no es posible desarrollar una comprensión profunda de los conceptos científicos sin entender los procesos de investigación que los generaron e involucrar aspectos metodológicos de la ciencia, basado en el análisis de las herramientas características del pensamiento científico que, de acuerdo con los autores, deben reflejarse en el aula.

Del mismo modo, en el área de matemáticas, la resolución de problemas se estableció como subcategoría teniendo en cuenta que a partir de este eje es posible evidenciar los conocimientos adquiridos y el desarrollo de habilidades en los estudiantes para entender el texto del problema, identificar información que poseen y cuál deben hallar, crear procedimientos o ajustar los conocidos de acuerdo con las condiciones de la situación propuesta y de sus propias habilidades,

para encontrar una o varias soluciones, que puedan comprobar y les ayuden a proponer y resolver nuevos problemas (Villalobos Fuentes, 2008).

De la misma forma, en la dimensión Aprendizaje, en el desarrollo de habilidades cognitivas en lengua castellana, se identificaron las subcategorías: oralidad, producción escrita y comprensión lectora, como aquellas que daban cuenta del aprendizaje de los estudiantes; teniendo en cuenta que:

La investigación y la innovación en la enseñanza de la lectura y la escritura son necesidades sentidas tanto en el ámbito escolar como en el social, ya que entendemos que tanto la una como la otra contribuyen al desarrollo de las personas para que puedan tener mejores procesos de pensamiento lógico verbal, mayores posibilidades de exposición y sustentación de sus ideas, así como una participación activa en la sociedad y un ejercicio pleno de sus deberes y sus derechos como ciudadanos. (Guzmán Rodríguez, 2014, p. 10).

Finalmente, en la dimensión aprendizaje, en la categoría de actitudes personales, se tuvo en cuenta la escucha activa, que de acuerdo con los niveles diferenciados por Burley (citada por Castaño León, 2016) corresponde al nivel 1, de mayor eficacia de comunicación, cuando se está atento no únicamente a las palabras, sino también a los gestos, actitudes y sentimientos del otro, para entender su punto de vista y captar la intención del mensaje completamente antes de responder. En el aula, es necesario que el proceso de comunicación sea eficaz en tres vías, del docente a los estudiantes, del estudiante a su profesor y en el diálogo entre pares, para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen adecuadamente.

La autonomía en el aprendizaje, reconocida como la capacidad del estudiante de aprender a aprender, requiere del desarrollo de diferentes competencias y habilidades para reconocer sus procesos de aprendizaje así como, estrategias y técnicas, que pueda poner en práctica de acuerdo

con las características de la tarea que debe abordar, en función del aprendizaje que busca lograr (Lobato Fraile, 2006); cabe anotar, que es una capacidad que no se adquiere de un momento a otro, sino que debe desarrollarse paulatinamente en el estudiante y que se se espera alcance totalmente en los procesos de formación profesional, pero se consideró importante empezar a promoverla en la etapa escolar. Ligada a la autonomía esta la responsabilidad del estudiante, reconocida como la capacidad del estudiante de tomar decisiones teniendo en cuenta las consecuencias de realizar o no una acción.

La metacognición se asume de acuerdo con la postura de (Cisterna Cabrera, 2005b) quien la relaciona con habilidades cognitivas que lleva a cabo un individuo, apoyado en diversos dispositivos de pensamiento que le ayudan a seleccionar, elaborar y evaluar las información y que además le ayudan a “conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual” (p. 32); por tanto, se propone que el estudiante al reconocer la forma en que puede aprender, aproveche y favorezca en mayor medida las actividades y estrategias que se les proponen para lograrlo.

La dimensión Pensamiento, orientó el análisis de las transformaciones de las concepciones de los docentes sobre evaluación y la identificación de las percepciones de los estudiantes sobre los cambios en el proceso de evaluación desarrollado en el aula. En cuanto al papel y las concepciones del profesor, es importante reconocer de acuerdo con Valenzuela González (2005) que en la reflexión sobre el proceso de evaluación el docente debe aprender, reconocer sus concepciones y el impacto que su forma de abordar la evaluación tiene en el aprendizaje de los estudiantes, para transformar sus prácticas fundamentado en principios teóricos probados y coherentes con las necesidades y características de los estudiantes y el contexto.

En el mismo sentido Valenzuela González (2005) declara que así como el proceso de evaluación es parte sustancial de la experiencia de aprendizaje de los alumnos, también lo es para los profesores, agrega que el profesor aborda la evaluación influenciado por la forma en que vivió su vida de estudiante y como ha enfrentado las experiencias de evaluación de su propio aprendizaje. Plantea también, que es necesario que el profesor sea más reflexivo en primer lugar, para evitar caer en mitos y estereotipos en los cuales, los métodos, conceptos y estrategias viejas o tradicionales se categorizan como malas y lo nuevo de innovador, cuando en los dos casos, están afectadas y limitadas por la forma en que se diseñan y utilizan. Esa reflexión debe orientarse también a pensar sobre el conocimiento y la forma en que aplica teorías y principios pedagógicos, debido a que generalmente el quehacer docente está más basado en la intuición y experiencia del profesor, que en el seguimiento de principios pedagógicos probados; los profesores, buscan incorporar lo mejor de cada teoría que conocen sin tener en cuenta a veces sus incompatibilidades.

En cuanto a las percepciones de los estudiantes, Dweck y Legett (citados por Velásquez de Díaz, 2011), analizan las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación en relación con la motivación intrínseca o extrínseca. Plantea que cuando la motivación es extrínseca, se orienta únicamente hacia la evaluación y no necesariamente hacia el aprendizaje, el estudiante busca no reprobado porque cree que las habilidades están predefinidas (por ejemplo en cuanto a la comprensión de las matemáticas o de las ciencias), entonces cuando siente que no las tiene y no puede desarrollarlas, no se esfuerza y tampoco lo hace, si percibe que las tiene. Cuando el estudiante cree que las habilidades y la inteligencia pueden cambiarse, la evaluación es un medio para lograr aprendizaje, por tanto realizan los mayores esfuerzos para lograrlo y el estudiante se orienta a aprender.

3.9. Fases. Una de las características relevantes de la Investigación Acción es la consideración sobre las etapas o fases del proceso de investigación, el cual no se considera lineal, sino como un ciclo o en espiral, buscando siempre reflexionar sobre las etapas anteriores para tomar decisiones y actuar frente a la realidad que se estudia y se pretende cambiar (Hernández Samperio, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

Hernández et al. (2014) describen cuatro ciclos de acción, en el primero, se clarifica y diagnostica una situación problemática, para generar categorías e hipótesis; en el segundo se formulan estrategias de acción para resolver el problema; como tercera fase determina poner en práctica y evaluar las estrategias de acción y finalmente, el resultado debe generar una retroalimentación con aclaraciones de la situación analizada y un nuevo diagnóstico, que dé inicio al siguiente ciclo o espiral de reflexión y acción.

De acuerdo con estos planteamientos, durante el proceso de investigación que se abordó se identificaron los siguientes ciclos de reflexión-acción:

Ciclo 1. Se inició, con la revisión de diversos documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional (Anexo A), el Sistema Institucional de Evaluación (Anexo B) y la reflexión de las prácticas individuales de aula con base en los registros de los diarios de campo y los planes de clase (Anexo C), alrededor de los ejes de currículo y evaluación; además el análisis de los resultados en pruebas externas y el desempeño específico de los estudiantes en las áreas que orienta el grupo de docentes investigadores, lo cual conllevó a determinar la evaluación como el ámbito de la investigación.

Ciclo 2. Se desarrolló a partir del reconocimiento y análisis de algunos antecedentes investigativos y de referentes teóricos sobre el tema de evaluación, así como de las características de la perspectiva pedagógica de la institución, se estructura y consolida el

anteproyecto. Paralelamente, se desarrollan actividades en los respectivos énfasis para describir el contexto institucional y de los estudiantes en el marco de cada uno de los pensamientos abordados.

Ciclo 3. En este ciclo se analizan los resultados de una entrevista semiestructurada (Anexo D) aplicada a una muestra aleatoria de compañeros docentes, estudiantes y padres de familia con el fin de describir el escenario evaluativo a nivel institucional; se consolidan los elementos que permiten describir el problema de investigación, así mismo, se profundiza sobre la revisión teórica para estructurar el marco teórico.

A nivel de aula, se empiezan a implementar algunas estrategias basadas en el modelo de enseñanza para la comprensión y rutinas de pensamiento. Se realiza también, una socialización de los avances de la investigación en la institución, se elabora un resumen de los avances para presentar a los jurados y, se diseñan y sustentan ante los jurados dos posters que soportan la investigación. (Anexos I y J).

Ciclo 4. Inicia, en el año 2017, durante el primer semestre se implementa la primera propuesta que, sin embargo, no logra articular todos los aspectos involucrados en la matriz categorías, lo cual conlleva a emprender una nueva revisión teórica sobre diferentes tendencias que promueven la transformación en las formas de evaluación; a partir de la cuales como grupo investigador se toma la decisión de implementar una propuesta fundamentada en los principios de la E.A. En consecuencia, se genera un nuevo registro en diarios de campo, fotografías, videos y reflexiones, sobre la implementación de los elementos seleccionados de la evaluación auténtica, a partir de los cuales se desarrolla la triangulación de las experiencias y de la información individual para desarrollar una propuesta de E. A, que genere la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores e incentivar la participación activa de

los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, generar conclusiones y recomendaciones de la investigación. (Anexos F, G y H)

3.10. Plan de acción. El plan de acción que permitió dar cumplimiento al objetivo planteado para la investigación se presenta en la tabla 5; está estructurado a partir de los objetivos específicos, describiendo para cada uno, las actividades que se desarrollaron, los indicadores que permitieron determinar su cumplimiento, el tiempo y los recursos empleados y los responsables de su ejecución; finalmente se realizan algunas aclaraciones que se consideraron pertinentes.

Tabla 5
Descripción del Plan de Acción

Objetivos específicos	Actividades	Indicadores	Tiempo	Recursos	Responsables	Observaciones
1. Caracterizar las prácticas de evaluación en los docentes investigadores.	Caracterización de docentes investigadores. Revisión de planes de clase, los registros de notas, cuadernos y evaluaciones escritas de los estudiantes. Registro en diarios de campo de actividades de aula cotidianas. Reflexión individual en torno a estrategias implementadas en el desarrollo de cada uno de los énfasis. Triangulación la información.	Intención de investigación. Anteproyecto. Actas de reunión. Diarios de campo Reflexiones individuales de los docentes investigadores. Actas de Reuniones de equipo investigador.	Junio 2015 a junio 2016	Planes de clase Planillas de notas Cuadernos y evaluaciones de estudiantes Actas de reunión Intención de investigación. Reflexiones individuales. Anteproyecto y video de anteproyecto.	Grupo de docentes investigadores.	Las reuniones realizadas y el trabajo en énfasis constituyeron apoyos fundamentales para la estructuración de la propuesta de investigación.
Describir el escenario evaluativo en la institución a partir de las concepciones de los docentes, los estudiantes y los padres de familia acerca de la evaluación en el aula.	Revisión de la documentación institucional: P.E.I. y S.I.E. (en relación con normatividad vigente). Análisis de indicadores de resultados en pruebas externas.	Cuadro comparativo S.I.E. y Decreto 1290 Análisis del S.I.E. Gráficas y análisis de los resultados	Junio 2015 a agosto 2017	Proyecto educativo institucional: “Ser, saber, actuar y convivir con responsabilidad, para una sociedad en paz y en armonía con el medio ambiente”. Sistema Institucional de Evaluación. Decreto 1290 de 2009 Resultados pruebas SABER 3°, 5°, 9° y 11° Tablero de objetivos e indicadores institucional	Grupo de docentes investigadores. Grupo de docentes investigadores.	Este análisis se desarrolló inicialmente para la presentación del anteproyecto y se actualiza durante la consolidación del documento final, ya que por S.G.C. se revisan y ajustan continuamente.
	Caracterización del contexto institucional y de aula de cada uno de los docentes investigadores.	Descripción de contexto institucional. Descripción de contexto de aula.	Junio 2015 a junio de 2017	Documentos institucionales Directorios de los estudiantes. Diagnósticos de aula.	Grupo de docentes investigadores.	Se actualizaron de acuerdo con el contexto de aula de cada uno de los años.
	Diseño, aplicación y análisis de	Formato de entrevista	Agosto a octubre	Aparatos de	Grupo de	

Objetivos específicos	Actividades	Indicadores	Tiempo	Recursos	Responsables	Observaciones
3 diseñar una propuesta de evaluación auténtica centrada en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes.	una entrevista semiestructurada sobre evaluación a compañeros docentes, estudiantes y padres de familia.	semiestructurada. Audios Libro de Excel de codificación y análisis de datos.	de 2016	grabación.	docentes investigadores.	
	Elaboración capítulo de planteamiento del problema de investigación	Documento final	Septiembre 2016 a octubre 2017	Resultados de análisis anteriores Computadores.	Grupo de docentes investigadores.	
	Buscar y revisar antecedentes investigativos. Selección y análisis de documentos sobre evaluación	Matriz Bibliométrica Análisis de documentos. Relatoría individual sobre revisión teórica	Agosto 2015 a octubre 2017.	Computadores Bases de datos	Grupo de docentes investigadores.	Una vez reorientada la propuesta hacia evaluación auténtica se realizó una nueva revisión y análisis de documentos.
	Consulta sobre metodología de investigación cualitativa Triangulación de la información de los referentes teóricos	Diseño de metodología de investigación Relatoría grupal	Septiembre de 2016. Agosto a octubre de 2017	Computadores	.	
	Diseño de los capítulos de marco teórico y metodología.	Documento final	Septiembre octubre 2017	Computadores	Grupo de docentes investigadores.	
4 analizar los resultados de la implementación de la propuesta, identificando fortalezas y limitaciones, para plantear recomendaciones que le den continuidad y trascendencia en la institución.	Diseño de una propuesta de evaluación auténtica	Modelo de evaluación	Julio 2017 - agosto 2017	Relatoría grupal	Grupo de docentes investigadores	Durante el tercer y cuarto semestre de la maestría se aplicaron actividades aisladas de visibilización del pensamiento (rutinas) y aspectos de la EPC, la propuesta se consolidó una vez realizada una nueva revisión a las tendencias de evaluación.
	Implementación de las estrategias de evaluación seleccionadas en el modelo	Planes de clase Planeación de actividades Diarios de campo Videos. Fotografías	Agosto 2017 a octubre 2017	Video cámara Cuadernos y registros de los estudiantes	Grupo de docentes investigadores	
	Análisis de información recopilada de prácticas individuales y evidencias grupales de implementación de la propuesta de evaluación auténtica.	Triangulación de la información sobre implementación de la propuesta	Octubre de 2017	Informes de triangulaciones individuales.	Grupo de docentes investigadores	
	Desarrollo de los capítulos IV y V: Ciclos de reflexión y Resultados de la Investigación.	Documento Final	Octubre 2017 a noviembre 2017	Análisis de información Computadores	Grupo de docentes investigadores	

3.11. Propuesta de evaluación auténtica para la I.E.D. Pompilio Martínez. Luego de una cuidadosa revisión teórica sobre E.A. y de acuerdo con los cambios que se querían lograr y teniendo en cuenta el contexto institucional, el grupo investigador planteó la propuesta como una alternativa integrada a la enseñanza y el aprendizaje, centrada en reconocer al estudiante como agente activo que construye su propio conocimiento, promoviendo su responsabilidad, participación y autonomía.

La E.A. plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos, diferentes a las que han predominado en nuestros contextos educativos. Los componentes principales de la propuesta se presentan en la figura 18.

Esta propuesta está enmarcada en los preceptos del paradigma ecológico sobre evaluación descrito por Blanco (2004) en el que se estudia la evaluación a partir de las relaciones que establece el sujeto con su entorno y por lo tanto tiene en cuenta aspectos como la disposición de los espacios, el material a utilizar, las pautas de conducta y los roles que se establecen.

La escuela es considerada como un ecosistema social humano ya que existe una profunda y compleja relación entre la población, el ambiente, las interrelaciones, la tecnología y todos los factores que influyen en el contexto, por lo tanto, el aula es vista como un espacio importante de construcción de aprendizajes.

El modelo educativo es interactivo y participativo, enfocado en lo que ocurre en el día a día de tal manera que los aprendizajes sean significativos a partir de experiencias y vivencias en el contexto natural, el currículo es flexible, abierto al cambio según las necesidades y la planificación de las clases apunta a que se den contenidos alcanzables e interrelacionados entre sí.

Cano, M y Lledo (citados por Blanco, 2004) resalta sus aportes para este paradigma entre los que se encuentran contemplar el ambiente de la clase como un espacio diverso y propicio para potenciar el conocimiento, propender por el logro de objetivos, metas propuestas y adquisición de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales teniendo en cuenta los ritmos e intereses de los estudiantes.

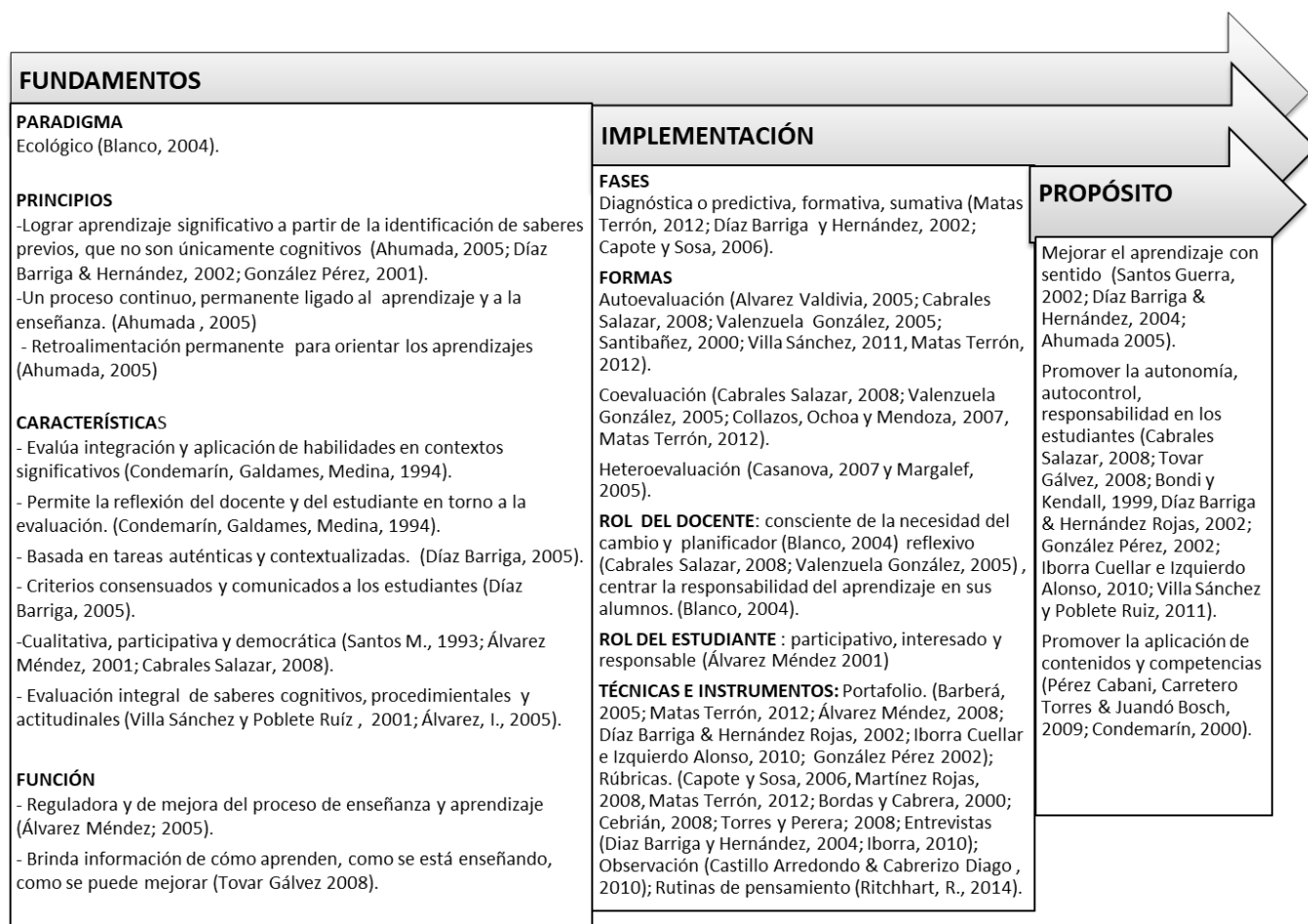


Figura 12. Diagrama - Propuesta de evaluación auténtica.

Blanco (2004), también plantea la evaluación como un aspecto fundamental que surge a partir de la conversación entre las partes interesadas acerca del qué y para que evaluar, para que esta sea válida debe hacerse una recopilación de evidencias que den cuenta de la realidad, esta debe ser cualitativa, continua, formadora, integradora y se debe dar de manera natural dentro de las actividades de la clase y no como una actividad realizada en un momento específico.

Dentro de los medios de evaluación propuestos por el autor se encuentran: portafolios, sociogramas, observaciones, entrevistas, registros de actuación, diario del profesor, mapas conceptuales y las producciones del estudiante (escrito, oral o práctico).

De igual manera los principios seleccionados como base de la propuesta responden a la perspectiva pedagógica que se basa en la construcción del conocimiento, para lograr aprendizajes significativos y la formación técnica en gestión ambiental.

La revisión teórica permitió reconocer que para que esto se logre, la evaluación debe ser continua e integrada al proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta el saber previo; no solo de tipo cognitivo, también es importante para la propuesta reconocer los intereses, habilidades y motivaciones de los estudiantes. Es relevante realizar de manera permanente la retroalimentación y validar el error como una oportunidad para el aprendizaje.

Por otra parte, complementando la propuesta sobre la E.A. se integraron algunos componentes propios de la EPC, que promueven la comprensión y la reflexión del alumno, para lograr metas de aprendizaje que se evidencian en desempeños de comprensión; este proceso implica que el estudiante pueda reinterpretar el conocimiento para explicarlo a otros, y darle una perspectiva diferente. Por tanto, la EPC requiere que el docente transforme sus estrategias de enseñanza y evaluación que como grupo investigador proyecta ejecutarlo en los planes de clase que se

desarrollan como requisito en la planeación institucional para evidenciar los procesos de transformación.

Para la implementación de la propuesta se consideró fundamental abordar las tres fases de la E.A. que corresponden a: Diagnóstica, formativa, sumativa, debido a que garantizan la integralidad de la evaluación. En cuanto a la evaluación diagnóstica, puede desarrollarse en distintos momentos, ayuda a determinar si los estudiantes poseen los requisitos para asimilar y comprender los nuevos aprendizajes.

Los conocimientos previos pueden ser alternativos, es importante tener en cuenta, la identificación de otros tipos de conocimientos previos, como son las expectativas y metas de los estudiantes, la disposición e interés que tengan por el aprendizaje, las habilidades, estrategias, actitudes y, condiciones físicas, psíquicas y sociales que cada uno posee.

En cuanto a la evaluación formativa, se realiza en forma permanente en relación con la enseñanza, es reguladora y su objetivo es pedagógico, tiene como fin comprender el proceso de aprendizaje para supervisarlos e identificar obstáculos y determinar medidas para remediarlos. Es posible abordarla como la evaluación formadora, que está dirigida a promover que el alumno aprenda a regular sus procesos de aprendizaje, busca traspasar esa responsabilidad al estudiante, a través del uso de técnicas y estrategias de autoevaluación y autorregulación.

Por su parte Evaluación sumativa, aunque es una función social importante y necesaria; necesita de diferentes estrategias para retomar su sentido pedagógico como una forma de presentar una evidencia del logro que tenga sentido para el estudiante.

En cuanto a las formas de E.A. implementadas por los docentes del grupo investigador en primer lugar está la autoevaluación ya que involucra al estudiante en la enseñanza y aprendizaje para que identifique sus fortalezas, su proceso de avance y permite que los educandos generen

autonomía, conciencia, responsabilidad, pensamiento crítico y aprendizaje; en segundo lugar la coevaluación, favorece el trabajo en grupos académicos, el aprendizaje colaborativo, el respeto por las ideas del compañero, procesos de habilidades sociales, promueve el liderazgo, la aceptación social, fortaleciendo así la formación de estudiantes acorde con los principios institucionales.

En tercer lugar, la heteroevaluación es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el docente para con los estudiantes, permitiendo un mayor conocimiento de las habilidades y fortalezas de los niños, no para entregar una calificación, sino como orientador y acompañante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al rol del docente, la propuesta sobre la E.A. permite la posibilidad de reconocer el papel en el proceso de enseñanza, aprendizaje y proceso evaluativo, e identificar las necesidades de los estudiantes y a la vez promover en él, el sentido de responsabilidad como agente activo del proceso a través de tareas motivadoras que generen interés por aprender, donde su papel de orientador permite identificar aciertos y dificultades y así poder tomar decisiones oportunas.

Con la propuesta se espera que las actividades de enseñanza y evaluación lleven al estudiante a que asuma un rol mucho más activo, dinámico y participativo, que se muestra interesado y responsable en el proceso de su propio aprendizaje.

Con respecto a los instrumentos, se determinó diversificar los que los docentes utilizaban y apoyar los procesos evaluativos en el uso de rutinas de pensamiento (integradas a actividades de lectura comprensiva, identificación de saberes previos, prácticas de laboratorio, elaboración de mapas conceptuales, entre otras), rúbricas de evaluación y portafolios.

Finalmente, en busca de los propósitos de la E.A. la propuesta busca mejorar el autocontrol, la responsabilidad, el aprendizaje, promover la aplicación de saberes en contexto y competencias a

partir de su implementación en las aulas de los docentes investigadores y posteriormente socializarla con los directivos y demás docentes de la institución para que así poco a poco con el tiempo llegue a convertirse en un estilo de evaluación institucional.

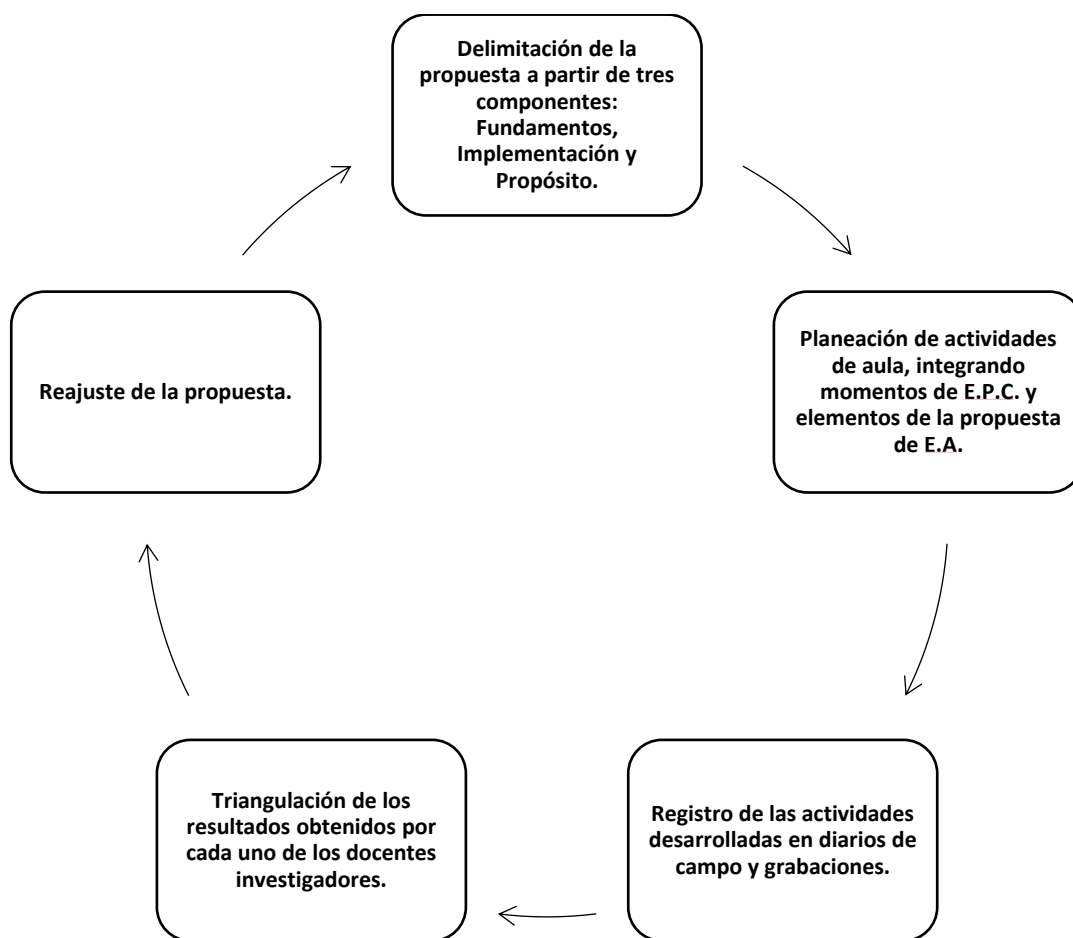


Figura 13. Diagrama de desarrollo de la propuesta de intervención en E.A.

Capítulo IV

4. Ciclos de Reflexión

En este capítulo se describen los ciclos de reflexión desarrollados durante la investigación y se refieren las decisiones y precisiones en la reorientación del proceso investigativo, fundamentados en los aprendizajes y las transformaciones que surgían en los seminarios de enseñabilidad, en coherencia con los análisis y actividades que se realizaban en torno al proyecto de investigación abordado institucionalmente. Las reflexiones individuales de los docentes se incluyen en el Anexo I.

4.1. Ciclo 1.

Se inicia, con la reflexión de las prácticas individuales de aula y con base en los registros de los diarios de campo, alrededor de los ejes de currículo y evaluación, soportada en la revisión del Sistema Institucional de Evaluación, en el análisis de los resultados en pruebas externas y en el desempeño específico de los estudiantes en las áreas que orienta el grupo de docentes investigadores.

4.1.1. Hallazgos. Al comparar las reflexiones de los cinco docentes durante este ciclo, se evidencia un reconocimiento sobre la necesidad de transformar las prácticas habituales, en las que se prioriza sobre los contenidos y el cumplimiento de la planeación y el sistema institucional de evaluación; las planeaciones eran generales siguiendo los parámetros establecidos por los procedimientos y formatos del S.G.C., pero las actividades planteadas no eran específicas a habilidades o competencias a desarrollar en cada una de las áreas.

En cuanto a las estrategias de aula, se muestra que esporádicamente se proponían actividades lúdicas, con didácticas propias del aprendizaje significativo, sin embargo, no se realizaban de manera continua o frecuente, ya que la enseñanza se enmarcaba en clases magistrales en donde prevalecía la explicación y posterior aplicación del conocimiento impartido en talleres y evaluaciones escritas.

Por consiguiente, la evaluación propuesta no daba cuenta del proceso de aprendizaje de los estudiantes, se privilegiaba la heteroevaluación y la autoevaluación, que se aplicaba únicamente al final del periodo, no generaba reflexión en los estudiantes sobre su aprendizaje, ya que se orientaba a su comportamiento y actitud durante la clase.

Con respecto a las concepciones de los docentes, un aspecto común en las profesoras de secundaria y media técnica es la reflexión sobre la necesidad de actualizarse en forma continua, para que se refleje en los procesos de enseñanza y en las estrategias de aprendizaje que proponen. También, se hace referencia a la necesidad de fortalecer la participación de los estudiantes en todos los procesos de aula, incluyendo la planeación de actividades y la evaluación, con el propósito de lograr su apropiación, autonomía y regulación del aprendizaje.

4.1.2. Toma de decisiones.

Como consecuencia de estas reflexiones, como grupo de trabajo se toma la decisión de seguir la línea de investigación sobre evaluación, considerando que un cambio y mejoramiento de las prácticas evaluativas, puede y debe transformar la enseñanza y fortalecer el aprendizaje y la autonomía de los estudiantes. Con base en esta decisión, se elaboró una matriz bibliométrica con referentes investigativos, que apoyó la intención de investigación presentada al finalizar el primer semestre de la maestría.

4.2. Ciclo 2.

Se desarrolla a partir del reconocimiento y análisis de algunos antecedentes investigativos y de referentes teóricos sobre el tema de evaluación, así como de las características de la perspectiva pedagógica de la institución, se estructura y consolida el anteproyecto. Paralelamente, se desarrollan actividades en los respectivos énfasis para describir el contexto institucional y de los estudiantes en el marco de cada uno de los pensamientos abordados.

4.2.1. Hallazgos. Las reflexiones sobre la enseñanza en este ciclo se centran en la necesidad de articular las prácticas con la perspectiva pedagógica de la institución, adicionalmente, en los diferentes énfasis se evidencia la importancia de fortalecer la planeación de cada una de las clases, teniendo en cuenta las particularidades de la enseñanza de las áreas, así como el contexto, no solo institucional, sino del aprendizaje de los estudiantes.

Las rutinas de pensamiento, como instrumentos de seguimiento al aprendizaje, las utilizaba sólo una de las docentes, como parte de las actividades que se proponían en el área de matemáticas, en este énfasis también se abordaron estrategias para el desarrollo de habilidades

específicas en los estudiantes. Sin embargo, en este periodo esta reflexión no tuvo incidencia en el proyecto de investigación

No se evidencian, cambios significativos en las prácticas evaluativas de los docentes, el trabajo en el proyecto se centró en la revisión de los fundamentos teóricos del modelo cognitivo, el constructivismo y el aprendizaje significativo; también en la exploración de antecedentes investigativos sobre evaluación, con base en los cuales se elaboró el anteproyecto, centrando la pregunta de investigación en cómo alcanzar la coherencia entre las prácticas pedagógicas, por tanto evaluativas, implementadas y la perspectiva pedagógica propuesta.

4.2.2. Toma de decisiones.

Se planteó como objetivo de la investigación, proponer estrategias evaluativas pertinentes con el modelo cognitivo, implementadas y validadas por el grupo investigador, en sus grados y áreas de desempeño; para dar cumplimiento a este objetivo, se identificó como una necesidad, reconocer las concepciones y prácticas de evaluación de los compañeros docentes, así como las percepciones de los estudiantes y padres de familia.

4.3. Ciclo 3.

En este ciclo se analizan los resultados de una entrevista semiestructurada aplicada a una muestra aleatoria de compañeros docentes, estudiantes y padres de familia con el fin de describir el escenario evaluativo a nivel institucional; se consolidan los elementos que permiten delimitar el problema de investigación, así mismo, se profundiza sobre la revisión teórica para estructurar el marco teórico.

A nivel de aula, se empiezan a implementar algunas estrategias basadas en el modelo de enseñanza para la comprensión y rutinas de pensamiento. Con base en esta información, se

elabora un resumen de los avances para presentar a los jurados y, se diseñan y sustentan los dos posters que soportan la investigación.

4.3.1. Hallazgos.

En este periodo, es significativo el reconocimiento de diferentes elementos que se pueden integrar en la planeación, partiendo del propósito de enseñanza de cada uno de los temas en forma específica y la identificación de los posibles obstáculos didácticos para el aprendizaje; por ejemplo, las secuencias didácticas en matemáticas y en ciencias naturales, la descripción de los contextos situacional, mental y lingüístico. Se incluyen en estas planeaciones elementos de la enseñanza para la comprensión, como son las metas de comprensión y los momentos de desarrollo de la clase, así como la identificación de las formas de valoración continua, específicamente fortaleciendo los ejercicios de retroalimentación, como condición fundamental para orientar los aprendizajes y lograr la comprensión del estudiante. Se involucran las rúbricas como instrumentos de evaluación, pero se sigue privilegiando la heteroevaluación.

Directamente relacionado con el proyecto de investigación y de acuerdo con los objetivos planteados en el anteproyecto, se aplicó y analizó una entrevista semiestructurada sobre evaluación a algunos compañeros docentes, y una muestra aleatoria de estudiantes y padres de familia; a partir del cual se concluyó que a pesar del reconocimiento del rol de la evaluación por parte de docentes, padres de familia y estudiantes, las formas de evaluación utilizadas en la institución no abarcan completamente aspectos como la identificación de los aprendizajes previos, las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza el estudiante, la naturaleza de los errores que comete y, las competencias o capacidades generales y específicas involucradas en su aprendizaje, tampoco el tipo de motivación y las actitudes manifestadas por los mismos,

limitando las potencialidades que esta tiene en la toma de decisiones y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Paralelamente, se estructuró el contexto institucional, teniendo en cuenta las características del municipio y el tipo de familias, condiciones socioeconómicas relevantes y cultura institucional; también, se generó una descripción más detallada del contexto específico del aula, involucrando los aprendizajes de las enseñabilidades.

Para la sustentación del tercer semestre, se esbozó la metodología de investigación que incluía una estructuración del plan de acción, integrando las actividades que se habían desarrollado hasta el momento y proponiendo las que permitirían concluir con el proyecto (ver Anexo I. Póster Avances de investigación. Anteproyecto). Además, se diseñó una matriz de categorías de análisis diferenciada para cada uno de los énfasis, alrededor de las dimensiones Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación, como se muestra en el Apéndice J. Póster Categorías de análisis. Anteproyecto.

La propuesta se basaba en la aplicación de rutinas de pensamiento, elementos de enseñanza para la comprensión y rúbricas de evaluación. Sin embargo, aún no había sido consolidada una propuesta de grupo para transformar la evaluación, que involucrara otros aspectos de la práctica pedagógica como son la planeación y la gestión de aula.

4.3.2. Toma de decisiones.

La implementación de rutinas de pensamiento y rúbricas de evaluación no generó el cambio y el impacto que el grupo de investigación esperaba lograr, ni en la evaluación, ni en las prácticas de aula, ya que no se alcanzaron a articular todos los aspectos involucrados en la matriz de categorías planteada. Por esta razón, se decidió realizar una nueva revisión teórica con el fin de profundizar sobre diferentes aspectos relacionados con la evaluación e identificar las opciones que permitieran realmente consolidar una propuesta institucional.

Esta revisión, permitió comprender, en primer lugar, que para lograr una verdadera transformación no únicamente de la evaluación sino que impactará nuestras prácticas pedagógicas, la propuesta tenía que ser más contundente e integradora, y no debía centrarse solo en la aplicación de algunos instrumentos; en segunda instancia, reconocíamos que la autonomía, responsabilidad y metacognición, que buscábamos desarrollar en los estudiantes, no iba a surgir en medio de un contexto de evaluación tradicional y punitivo, sino que debían generarse estrategias de enseñanza y evaluación más incluyentes y participativas, integrando las perspectivas del estudiante.

Dentro de las alternativas encontradas que propenden por esa transformación en la evaluación, en la cual el docente deja de ser el único evaluador, se presentaban estrategias como la E.A., enmarcada en procesos de autoevaluación y coevaluación, dentro de los cuales la retroalimentación eficaz y oportuna constituía una necesidad y característica ineludible; integrando también, instrumentos como las rúbricas, los portafolios, la evaluación de desempeño y los mapas conceptuales que se destacaban por su confiabilidad y validez, sin desconocer la oportunidad de incluir las rutinas de pensamiento en la misma.

4.4. Ciclo 4.

Se consolidó la propuesta de Evaluación Auténtica, enmarcándola dentro del enfoque ecológico a partir del cual se lograba la coherencia no sólo con los propósitos de formación de la I.E.D. Pompilio Martínez sino también con los propósitos que como grupo investigador deseábamos alcanzar, además como aspectos estructurantes se establecieron la definición y los principios de la evaluación con base en los cuales, se caracterizaron los roles del docente y del estudiante y se seleccionaron las formas y los instrumentos de evaluación, que considerábamos

respondían a las necesidades de nuestros contextos de aula y del aprendizaje de las áreas que orientamos.

En consecuencia, se generó una nueva intervención en el aula, que en esta segunda etapa se soportaba en planes de clase en los cuales se incluyó específicamente la valoración continua como característica destacada de la E.A., el registro se realizó en diarios de campo, estructurados en forma diferente a los que se utilizaron en la delimitación del problema, para que se lograra dar cuenta más fácilmente de las dimensiones de análisis Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento, así como de las categorías y subcategorías identificadas en la matriz. Se complementó este registro con fotografías, videos y reflexiones personales sobre la evaluación, que se integraron en el ejercicio de triangulación de las experiencias y de la información individual con el fin de generar los resultados, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

4.4.1. Hallazgos.

Finalmente al poner en marcha la propuesta sobre E.A. como grupo investigador y como docentes de aula, consideramos que esta alternativa de evaluación nos brindó herramientas tanto conceptuales como prácticas que nos ayudaron considerablemente a revisar y transformar nuestras concepciones frente a la evaluación y a mejorar nuestro quehacer cotidiano en el aula, nos permitió ver desde otras perspectiva la realidad de los estudiantes teniendo en cuenta su contexto, sus capacidades, sus estilos y ritmos de aprendizaje y valorar sus desempeños desde sus diferentes dimensiones como individuos y seres humanos, con necesidades, deseos y sueños por cumplir.

En este sentido las transformaciones han sido significativas, no solo a nivel profesional, sino que también como personas hemos aprendido a valorar cada uno de los momentos vividos durante esta experiencia.

Aunque se evidencia, que se continúa utilizando el formato institucional para la planeación de las clases, se han integrado elementos que han fortalecido la didáctica de aula y el seguimiento al aprendizaje con estrategias de evaluación continua. Pero lo más importante es que nuestra gestión de aula se ve enriquecida por estrategias y actividades diversas y significativas, que promueven la participación activa del estudiante, la apropiación de su proceso de aprendizaje, el fortalecimiento de valores sociales y la autonomía.

En cuanto a la evaluación, se evidencia la integración del estudiante en procesos de coevaluación y autoevaluación, con orientación y acompañamiento del docente, necesarias mientras se logran actitudes y habilidades en el estudiante que garanticen su objetividad. También, se observa la retroalimentación continua de los docentes en las actividades que proponen con el propósito de alcanzar las comprensiones y aprendizajes esperados, privilegiando el proceso de aprendizaje sobre las pruebas escritas y la calificación.

4.4.2. Toma de decisiones.

Con los resultados hasta ahora obtenidos, se consolida el informe del proyecto de investigación y, se incluyen en las recomendaciones, los pasos a seguir para dar a conocer las bondades de la E.A. en la Institución

Sin embargo, reconocemos que ampliar la propuesta a nivel institucional no es una tarea fácil de lograr, y que se requiere empeño, disciplina, constancia y motivación para despertar en los

demás miembros de la comunidad educativa interés por conocer y trabajar la propuesta de la E.A.

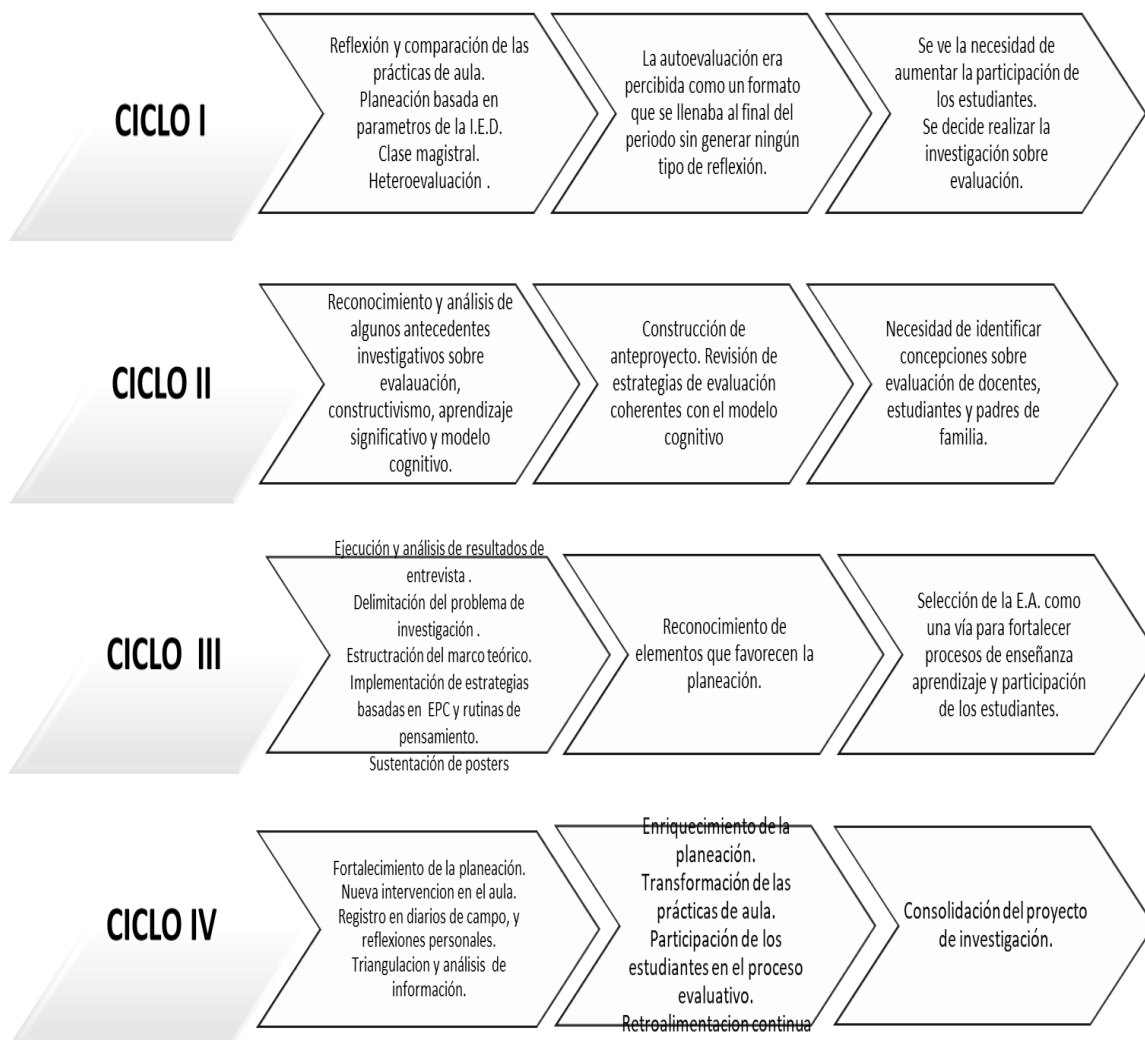


Figura 14. Descripción de ciclos de reflexión

Capítulo V

5. Resultados de la investigación

En este capítulo se presentan los resultados y análisis que surgieron de los ciclos de reflexión individuales de los docentes y las actividades que se emprendieron con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación sobre las prácticas evaluativas y su efecto en el proceso de enseñanza aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos del proyecto. También, se incluyen las conclusiones y recomendaciones que emergen a partir de esos resultados para garantizar la continuidad de las transformaciones y su difusión a nivel institucional. Finalmente, se precisan los aprendizajes logrados por los docentes.

5.1. Análisis de resultados.

5.1.1. Percepciones de evaluación de docentes, estudiantes y padres de familia.

Con el fin de identificar algunas características del escenario evaluativo en la institución, se desarrolló un cuestionario piloto para la exploración de percepciones sobre evaluación con algunos docentes, estudiantes y padres de familia. En total se entrevistaron 25 docentes, que corresponden al 45% de la planta docente del año 2016, 108 estudiantes de todos los grados (54 de primaria y 54 de secundaria, que corresponde a un 9% de la matrícula del 2016) y a 95 padres de familia (aproximadamente un 9% de la comunidad de padres) de la Institución (El análisis de los resultados de cada pregunta se presenta en el Anexo D).

En general, la información muestra que en la institución se considera y valora la evaluación como un proceso y una herramienta para verificar los aprendizajes y el conocimiento logrado por los estudiantes, por parte de los padres de familia, estudiantes y docentes, de acuerdo con los postulados de Ahumada (2005a) y Díaz & Hernández (2002); sin embargo, no es evidente en las

respuestas que percepción tiene la comunidad sobre la coexistencia e integración de los procesos de enseñanza y las prácticas evaluativas orientados al logro de los aprendizajes de los estudiantes.

En lo relacionado con las técnicas y formas de evaluación, se evidencia la diferencia entre la concepción de los docentes y la percepción de los estudiantes, ya que los primeros refieren diferentes técnicas y formas de evaluación como trabajo en grupo, trabajo por pares, actividades de comprensión, trabajo colaborativo, autoevaluación, actividades en clase, tareas, observación directa trabajo en grupo, trabajo por pares, actividades de comprensión, trabajo colaborativo, autoevaluación, actividades en clase, tareas, observación directa; sin embargo, los estudiantes no los reconoce y la mayoría sólo se sienten evaluados cuando se realizan pruebas orales o escritas. Lo anterior se corrobora cuando se pregunta por formas de evaluación preferidas y las que no les gustan, las respuestas fluctúan entre las opciones oral y escrita, dependiendo de la apreciación que tiene el estudiante sobre las habilidades que tiene para desempeñarse en cada una y los sentimientos de nerviosismo o seguridad que le genera cada situación.

Se evidenció, en las respuestas de los docentes, que no se presenta un discernimiento claro, sobre los tipos o formas, las técnicas y los instrumentos de evaluación, lo cual puede interpretarse como poca claridad conceptual sobre los elementos que constituyen un proceso de evaluación.

Las respuestas de los padres de familia y de los estudiantes de secundaria, a la pregunta sobre los cambios que quisieran ver en la evaluación, demuestran la necesidad de cambiar las prácticas evaluativas en la institución, con la participación activa de los estudiantes, para dar cuenta no solo de sus conocimientos, sino también de sus valores y actitudes, en forma lúdica y práctica.

Por otra parte, aunque el S.I.E. determina que se diseñen actividades de mejoramiento de tres tipos: comprensión, crecimiento y profundización, en muchos casos el docente propone el mismo trabajo o cuestionario a todo el grupo, generalmente lo desarrollan y sustentan satisfactoriamente los estudiantes que han alcanzado el aprendizaje, y ya han logrado un buen nivel de desempeño y no lo hacen los estudiantes que realmente requieren conseguir el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta además el papel relevante que la retroalimentación cumple dentro de la evaluación auténtica, y otros enfoques como el de enseñanza para la comprensión, en el que se reconoce que es a partir de la identificación clara de sus aciertos y errores que el estudiante puede autorregularse y determinar una ruta para mejorar su aprendizaje se vuelve innegable la necesidad de repensar y replantear el concepto institucional sobre la retroalimentación y el papel de las actividades de mejoramiento, no en función de mejorar una calificación sino de garantizar los aprendizajes de todos los estudiantes; ya que se requiere que este proceso se realice continuamente y en cuanto sea posible de manera individual y no grupal, especialmente para aquellos estudiantes que aún no alcanzan las comprensiones conceptuales y las habilidades de metacognición necesarios para lograr el aprendizaje.

En conclusión, la evaluación debe hacer énfasis en el proceso de aprendizaje involucrando el reconocimiento de los aprendizajes previos, las estrategias cognitivas y metacognitivas que utiliza el estudiante; la naturaleza de los errores, las competencias o capacidades general y específicas involucradas, el tipo de motivación y las actitudes manifestadas por los estudiantes; es claro que a pesar del reconocimiento del rol de la evaluación por parte de docentes, padres de familia y estudiantes, las formas de evaluación descritas no son suficientes para lograr claridad sobre cada uno de estos aspectos, limitando las potencialidades que esta tiene en la toma de decisiones y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.1.2. Resultados de implementación de la propuesta de E.A.

En la tabla 7 se presentan los resultados orientados por las dimensiones de análisis enseñanza, aprendizaje y pensamiento, en relación con las categorías y subcategorías de análisis. Estos resultados se identificaron a partir de la revisión de los planes de clase, diarios de campo (implementación de la propuesta), reflexiones sobre evaluación, la descripción de los ciclos de reflexión individuales y los informes de triangulación (Anexos F, G, H, I, J y K de este informe)

Tabla 6.

Análisis de resultados

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RESULTADOS
ENSEÑANZA	Gestión de aula	Cultura institucional	En los diarios de campo se reconoce la influencia de la cultura institucional en la gestión de aula, orientada por al aseo y mantenimiento adecuado del aula, en cuanto al cuidado de los recursos y materiales que la Institución brinda a los estudiantes y el desarrollo de un sentido de pertenencia institucional, estos elementos proporcionan un adecuado clima de aula para el desarrollo de las actividades de enseñanza y favorecer el proceso de aprendizaje. Gracias a la E.A. esta cultura institucional pasó de verse por los estudiantes como algo impuesto a convertirse en parte de su cotidianidad y lograron apropiarse de esta cultura mostrando mayores procesos de autorregulación respeto y disciplina.
		Motivación permanente	La motivación como estrategia en la enseñanza se involucra desde la planeación como uno de los momentos de clase de acuerdo con los postulados de la EPC. Además, durante el registro de diario de campo se encuentran diversas referencias a la importancia de la misma en el desarrollo de los procesos de aprendizaje como se evidencia en el documento IEDPM-CAST-502-06 ““Es necesario buscar estrategias diferentes que generen motivación en los estudiantes y promuevan el aprendizaje ...” y en el IEDPM-CAST-502-8 “Note que la motivación ayudo a que se propiciara una buena disposición hacia el aprendizaje, hubo risa y respeto por las intervenciones de los estudiantes.” En este sentido, la E.A. ha promovido en ellos el gusto por las actividades propuestas ya que debido a su flexibilidad se genera libertad de expresión y participación, no hay presión por una calificación o nota numérica como se hacía anteriormente.
		Trabajo en grupos colaborativos	Actualmente y gracias a la propuesta de E.A. se proponen frecuentemente estrategias de trabajo en equipo y por pares, para garantizar la interacción de los estudiantes que manejan mejor los temas con quienes todavía no lo comprenden, y además se ha logrado fortalecer la autonomía y la disciplina en la realización de actividades. También se motiva a los estudiantes para que en grupo planteen problemas, los analicen, proponen estrategias para resolverlos y las discutan para dar solución valorando los aportes que cada uno hace fortaleciendo así la autoestima. “trabajan por grupos colaborativos valorando actividades de sus compañeros y haciendo retroalimentación tanto informal como formal” (IEDPM-CN-602-03).
	Planeación	Momentos de clase	Los planes de clase, aunque desarrollados en el formato institucional, se diseñan teniendo en cuenta elementos de EPC; así en las actividades y estrategias de aprendizaje se contemplan los tres momentos: motivación, investigación guiada y proyecto final de síntesis, se especifican los momentos de evaluación y la forma de retroalimentación. Así como, los resultados de aprendizaje se asumen como las metas de comprensión. Estos ajustes fueron avalados por gestión académica; A partir de la implementación de la propuesta en E.A. se evidencia mayor rigurosidad en cuanto a la planeación de actividades, contemplando las estrategias que favorecen el aprendizaje, las diversas situaciones que se pueden presentar, la forma de fortalecer la participación, que involucre los ritmos y estilos de aprendizaje.
		Estrategias para favorecer el aprendizaje	En las reflexiones individuales sobre evaluación y en los diarios de campo se analiza la importancia de la lúdica y el juego como un aspecto importante en la transformación de las prácticas; siendo el juego una estrategia lúdica para afianzar el aprendizaje en todos los niveles (primaria, secundaria y media técnica) y considerando que cuando guía las actividades de enseñanza, los estudiantes demuestran su agrado y se favorecen el aprendizaje y el trabajo colaborativo.
			Ahora se hace una mayor preparación de la clase, disposición de materiales y análisis de posibles preguntas de los estudiantes, así como la pertinencia de trabajo para la casa. Una tarea auténtica con un nivel de complejidad importante, que requiere consulta y selección de información, su transferencia a una situación cotidiana, su codificación y sustentación, ha permitido el reconocimiento de aprendizajes en los niveles cognitivo, procedimental y actitudinal en los estudiantes. Adicionalmente, ha mejorado la motivación y por tanto, participación de los estudiantes, quienes actúan con mayor responsabilidad y autonomía no solo en el desarrollo de la actividad propuesta sino en la evaluación de su aprendizaje y el de sus compañeros.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RESULTADOS	
		Recursos	La inclusión de actividades lúdicas en la planeación, bien estructuradas y con metas de comprensión claras, han permitido el uso y aprovechamiento de diferentes espacios en la Institución, como son las zonas comunes (patios y jardines), la biblioteca y las aulas especializadas (laboratorios de física y química) ; además se han involucrado diferentes materiales y recursos, lo cual ha mejora la motivación y participación de los estudiantes en las clases, favoreciendo el proceso de aprendizaje.	
		Contexto	El proyecto final de síntesis, propuesto en la EPC orientado a la aplicación de los saberes en situaciones reales y cotidianas de los estudiantes, ha facilitado y promovido el reconocimiento e integración del contexto de los estudiantes desde la planeación. Adicionalmente, los docentes de ciencias naturales, tenemos en cuenta el contexto situacional, lingüístico y mental de cada estudiante, reconociendo que este “contexto personal” influye de manera decisiva en la educación y formación del niño, en sus preconceptos e incluso en la forma de aprender.	
		Evaluación Auténtica	Ahora, en nuestra práctica de aula la evaluación es continua y parte integral del proceso de aprendizaje, por lo tanto, se realiza al inicio, durante y al final de este de diversas maneras, buscando ayudar al estudiante a que supere sus dificultades orientando al maestro a tomar decisiones oportunas referentes a la práctica docente mediante un proceso reflexivo permanente. En los registros de diarios de campo, ha dejado de aparecer la preocupación por la calificación y la forma de mejorarlas, y aumenta la referencia al logro de los aprendizajes.	
		Tipos de Evaluación	Actualmente, el grupo de docentes investigadores hace un mayor énfasis en la evaluación diagnóstica como punto de partida para la planeación de las actividades, así como en la formativa para orientar y apoyar el logro de los aprendizajes, apoyados en la planeación en la cual la evaluación se integra como un proceso continuo de acuerdo con el enfoque de E.P.C. En consecuencia, la evaluación sumativa ha perdido relevancia, llevando a los estudiantes a que se interesen más por su aprendizaje que por las calificaciones.	
		Formas de Evaluación	La heteroevaluación se ha visto transformada ya que está ligada a procesos de retroalimentación oportunos y específicos, así como a la identificación de las dificultades en el aprendizaje para preparar estrategias que la superen dando el sentido que propone la evaluación autentica. La autoevaluación se ha integrado a las actividades propuestas en cada clase y durante todo el periodo, involucrando aspectos actitudinales y de comprensión de los temas, constituyendo una oportunidad de reflexión y aprendizaje. Se concertan los criterios de evaluación de las actividades, de esta forma los estudiantes saben que se espera de ellos y orientan su trabajo a alcanzar ese desempeño. En consecuencia, se están proponiendo ejercicios de coevaluación más estructurados, con una finalidad pedagógica definida, en los cuales los estudiantes pueden comparar sus desempeños con los de sus compañeros, favoreciendo la mejora en sus aprendizajes.	
		Técnicas e instrumentos	Se encuentran en los registros diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación, que no se utilizaban antes, como son la construcción de red de palabras, mapas conceptuales e infografías, exhibiciones, rutinas de pensamiento, talleres y evaluaciones con cuaderno abierto. Tanto la autoevaluación como la coevaluación se están apoyando en el uso de listas de chequeo y rúbricas de evaluación, que orientan los procesos de evaluación de los estudiantes facilitando la interacción y el diálogo, para que aprendan ser respetuosos y objetivos en sus comentarios.	
		Retroalimentación	La retroalimentación oportuna y permanente y, los ejercicios de autoevaluación orientadas con instrumentos como las rutinas de pensamiento o las rúbricas le han ayudado al estudiante a reflexionar sobre el momento en el que está en su proceso de aprendizaje y a orientar sus actividades con responsabilidad para alcanzar la comprensión.	
		Competencias científicas (observar, analizar, preguntar)	En la enseñanza de la ciencia a partir de las reflexiones sobre evaluación las docentes reconocen que herramientas como las rutinas de pensamiento, los mapas mentales, las infografías, la construcción de gráficos y diagramas, ayudan a visibilizar su pensamiento de los estudiantes, y así conocer lo que los niños están aprendiendo, fortaleciendo su proceso de aprendizaje e incluso su forma de pensar. Analizan también como en la enseñanza de las ciencias es importante usar las herramientas para la investigación, ya que “la ciencia se aprende haciendo ciencia”, proponiendo actividades en las que los estudiantes tienen la posibilidad de involucrarse en pequeñas investigaciones, que le ayudan a participar en actividades científicas y	
		Desarrollo de habilidades del pensamiento científico		
		APRENDIZAJE		

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RESULTADOS
			<p>reconociendo como se construye el conocimiento en ciencias, como estrategias para potencializar el desarrollo del pensamiento científico.</p> <p>Las rutinas de pensamiento “antes pensaba/ahora pienso” y “veo/pienso/me pregunto”, son herramientas que en el aprendizaje de las ciencias ayudan a evidenciar el cambio conceptual, así como a determinar el nivel de desarrollo de las habilidades de observación y formulación de preguntas, indispensables en el desarrollo del pensamiento científico; lo cual facilita el seguimiento al progreso de los estudiantes.</p>
		Conceptos (lenguaje específico del área)	<p>En las planeaciones de ciencias, se ha integrado el uso del lenguaje específico del área, como una competencia que permanentemente se busca afianzar en los estudiantes, como demostración de la diferenciación y comprensión de conceptos de las ciencias naturales.</p>
	Desarrollo de habilidades cognitivas en matemáticas	Resolución de problemas	<p>A partir de la implementación de la propuesta de E.A., se reflexionó sobre las implicaciones reales del desarrollo del pensamiento matemático en los estudiantes, convirtiéndose en uno de los objetivos principales en el proceso de enseñanza y aprendizaje; teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. Las estrategias trabajadas, las rutinas de pensamiento desarrolladas, las actividades de modelación planteadas y la resolución de problemas desde una actividad creativa son herramientas que se incorporaron a las prácticas de aula.</p> <p>En la práctica de aula se ha evidenciado un interés por activar los conocimientos previos de los estudiantes, a partir de la aplicación de rutinas de pensamiento como “Desempacando maletas”, “antes pensaba ahora pienso”, “el semáforo”, “Que está cambiando”, entre otras, reconociendo los contextos donde acontecen los aprendizajes, desarrollando actividades más prácticas.</p> <p>Se está promoviendo la retroalimentación y reflexión en los procesos de aprendizaje por medio de las diferentes rutinas de pensamiento, como “veo, pienso, me pregunto”, “el semáforo” y “3, 2, 1 acción” entre otras.</p> <p>Estas estrategias en la práctica del aula matemáticas han ayudado además a preparar a los estudiantes para conocerse mejor, formarse como personas competentes, reflexivas, creativas autónomas, capaces de identificar y resolver problemas, de planear estrategias, tomar decisiones en el contexto en el cual deban desempeñarse.</p>
	Desarrollo de habilidades comunicativas	Comprensión lectora	<p>Se han trabajado las estrategias de comprensión de lectura presentadas en el énfasis de lectura, escritura y oralidad como la predicción, anticipación y regresión.</p> <p>Se ha fortalecido la autoevaluación de tal manera que el estudiante hace una reflexión acerca de su comprensión e interés en su proceso lector como lo propone la E.A.</p> <p>Se están implementando rutinas de pensamiento que ayudan a los estudiantes a tener una mejor comprensión, a extraer la idea principal del texto y a sintetizar como lo son: “color, símbolo imagen” y “veo/pienso/me pregunto”.</p>
Producción escrita		<p>Se ha hecho un mayor énfasis en el contenido de las producciones de los estudiantes, Teniendo en cuenta que es necesario dar tiempo para que se haga planeación de los escritos, se trabaja con el mismo texto en varias versiones hasta lograr un buen escrito. Adicionalmente se propone el desarrollo de producciones escritas desde varias áreas como ética y valores, ciencias naturales e informática. Se aprovecha la rutina de pensamiento “conversación sobre el papel” ya que permite hacer producciones textuales entre varios compañeros, se ha fortalecido la coevaluación y el interés por la lectura de los textos de unos compañeros a otros valorando los escritos y aumentando la motivación por escribir.</p>	
Oralidad		<p>Se ha buscado favorecer el desarrollo de la oralidad, proponiendo estrategias que ayudan a la participación de todos los estudiantes, pensar y escribir lo que dirán, exposiciones, trabajo en grupo, debates, obras de teatro. Con lo cual se ha fortalecido la escucha activa, el pedir la palabra y el respeto por el otro y sus opiniones. Se ha valorado positivamente cada participación.</p>	
Actitudes personales y sociales	Autonomía	<p>También, se reconoce que el trabajo práctico enfocado al hacer resulta más efectivo para el docente y genera mayor gusto, autonomía, interés y responsabilidad en los estudiantes.</p> <p>Los ejercicios de coevaluación y autoevaluación requieren que los estudiantes estén más atentos a las intervenciones y participaciones de sus compañeros, analicen y comparen los diferentes aprendizajes y aprenden a expresar sus opiniones en forma cortés y honesta.</p>	

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	RESULTADOS	
PENSAMIENTO	Transformación en las concepciones de evaluación de los docentes.	Responsabilidad	Luego de la implementación de la propuesta de E.A. se observa un mayor sentido de responsabilidad por parte de los estudiantes, ya que al desempeñarse como protagonistas del proceso enseñanza- aprendizaje demuestran mayor compromiso en el desarrollo y cumplimiento de las actividades propuestas, grupales como individualmente, de tal forma que genera conciencia de su desempeño.	
		Respeto	A través de las diferentes actividades propuestas para el trabajo colaborativo los estudiantes han aprendido a respetar la opinión del otro y valorar los aportes que pueden hacer al grupo de trabajo para lograr mejores resultados.	
		Escucha activa	A través de la autoevaluación y las puestas en común se están promoviendo esta habilidad cuando el estudiante se ve en la necesidad de valorar el trabajo del otro y comparar los resultados	
		Metacognición	Por medio de los procesos cognitivos de aprendizaje el estudiante realiza una reflexión sobre la forma en que está aprendiendo lo cual se refuerza con la retroalimentación que hace el docente, tomando el error como una oportunidad de aprendizaje y mejoramiento.	
	Percepciones de los estudiantes sobre evaluación	Centrada en el aprendizaje	Los docentes investigadores identifican en las reflexiones y registros, la importancia de aplicar nuevas estrategias e instrumentos en cuanto al proceso evaluativo. La transformación de las prácticas evaluativas a partir de la puesta en marcha de la propuesta en E.A. requirió que los docentes reflexionaran sobre otros aspectos de nuestra práctica pedagógica como fueron la planeación de las clases y, el reconocimiento del contexto para involucrarlo en estrategias que demandaron nuevos espacios, recursos, técnicas e instrumentos de evaluación. Así mismo, se cambiaron las relaciones que se establecían entre el docente y los estudiantes, ya que la retroalimentación a nivel de grupos pequeños o individuales generó más cercanía y confianza en el estudiante para manifestar sus dudas y fue más fácil para el docente reconocer los diferentes niveles de avance y así, se orientaron en forma más específica los procesos de aprendizaje.	
		Metaevaluación	Los docentes investigadores reconocen en mayor medida la responsabilidad que se tiene frente al aprendizaje y formación de los estudiantes, comprenden que los resultados de los estudiantes están asociados a diferentes factores individuales y a aspectos relacionados con la enseñanza, ya no culpamos al estudiante por sus bajos desempeños, sino que reflexionamos sobre la efectividad de la actividad en el logro del aprendizaje y como mejorarla.	
		Participativa	Como uno de los propósitos de la propuesta sobre E.A, la evaluación ahora se ve como un proceso en el cual el estudiante es un agente activo, capaz de reflexionar sobre su propio nivel de avance y dificultad en su aprendizaje y por tanto ser partícipe de su propia evaluación y de la de los demás compañeros. Los estudiantes ahora con más confianza proponen las actividades y los criterios con los cuales podrían ser evaluadas y, pueden establecer los diferentes niveles de logro o desempeño de cada uno.	
	Percepciones de los estudiantes sobre evaluación	Evaluación como medio para orientar su aprendizaje.		La mayoría de los estudiantes reconocen los cambios en la forma de evaluar que se generó en el aula de clase, en consecuencia, disminuyó la importancia que se da a la nota numérica y comprenden que lo importante realmente es lo que aprendan. Valoran y son más objetivos durante los ejercicios de auto evaluación. Saben que la evaluación es un proceso permanente y se utiliza no sólo para asignar una nota: “ <i>la evaluación es más valiosa y no es sólo una nota más en la planilla</i> ”. Dan importancia a las retroalimentaciones realizadas y la ven como una oportunidad para resolver dudas y aprender. Manifiestan que las actividades de evaluación se han vuelto más dinámicas y participativas “es llamativa y logra la participación de todos.: la nota es justificada, aprendemos más y de forma divertida, el profesor me “a” dado confianza en las evaluaciones. (Anexo L).

5.2. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones que surgieron a partir del proceso investigativo en torno a la pregunta central de investigación: ¿Cómo se pueden generar transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los cambios en las prácticas evaluativas de los docentes?, así como del desarrollo de las diversas consultas, reflexiones y el análisis de los datos, que permitieron dar cuenta del cumplimiento de los objetivos planteados.

Con la implementación de la propuesta de E.A., se determinó un cambio no solo en los instrumentos de evaluación que se utilizaban, sino que, al plantearse desde los fundamentos y propósitos de la evaluación, requirió una revisión y transformación de las actividades de planeación de las clases y por tanto de la forma en que se abordaba la enseñanza en las aulas, en la cual fue necesario diversificar estrategias y recursos; mejorando la comprensión y aprendizaje de los estudiantes. De forma tal, que los resultados de la evaluación generaron reflexiones sobre la efectividad del proceso de enseñanza y, en consecuencia, reorientaron las prácticas pedagógicas.

Para la elaboración de la propuesta en E.A., se tuvieron en cuenta características que consideraron fundamentales porque se ajustan y son aplicables al contexto de aula e Institucional; así como, al desarrollo en los estudiantes de habilidades cognitivas, actitudinales, comunicativas y sociales; además, al desarrollo y afianzamiento de habilidades como la autonomía, el autocontrol, la responsabilidad, la participación y la toma de conciencia sobre su proceso de aprendizaje; todas estas condiciones que fortalecen su formación como técnicos en gestión ambiental y su posterior ingreso exitoso al mundo laboral o de la educación superior, componentes esenciales del horizonte institucional.

La E.A. requiere para su implementación que sea integrada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo valorar las habilidades de cada uno de los estudiantes y dando importancia a los conocimientos previos, para tomarlos como punto de partida de las actividades pedagógicas y, posibilita tener en cuenta el error como una oportunidad de mejoramiento.

A través del análisis de los registros sobre el quehacer del grupo de investigadores, se pudo evidenciar que la evaluación era un ejercicio exclusivo de los docentes, en el cual se privilegiaban las pruebas escritas al final de cada tema propuesto y que tenía como fin cuantificar el conocimiento, ya que el valor numérico era el indicador del aprendizaje de los estudiantes; además, no realizaban retroalimentación efectiva ni continua, sino que simplemente planteaban actividades bajo la responsabilidad del educando con el objetivo de subir la nota, lo cual no promovía la participación de los alumnos, quienes eran actores pasivos en espera de las indicaciones u orientaciones del docente.

La reflexión y revisión permanente de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores generó también, la identificación de falencias en las prácticas pedagógicas en general, como fueron la poca coherencia entre las actividades desarrolladas y el modelo pedagógico institucional, la poca especificidad en la planeación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia, la falta de innovación y variedad en la metodología de aula.

En la descripción del escenario evaluativo, a partir de las entrevistas a estudiantes padres y docentes sobre concepciones y percepciones de las prácticas evaluativas empleadas en el aula, se evidencia que tanto los estudiantes como los padres de familia percibían la evaluación como el momento final del proceso de enseñanza, manifestando, además, la necesidad de abordar nuevas y mejores formas de realizar la evaluación. Por otra parte, se comprobó que las prácticas

evaluativas que realizaban los demás docentes, eran similares a las del grupo investigador, confirmando la necesidad de transformar la evaluación en la Institución.

El análisis de los resultados de la implementación de la propuesta de E.A. en el aula, evidencia que los estudiantes se sienten parte del proceso evaluativo a través de la autoevaluación la cual les permite autorregularse y ser responsables de su aprendizaje, cuando reflexionan sobre su nivel de avance y los aspectos que pueden mejorar. En el mismo sentido, la coevaluación, apoya la formación integral al generar espacios de diálogo en el que reconocen en forma objetiva, las fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje de sus compañeros y los comparan con los propios.

El uso de las rúbricas de evaluación contribuyó al fortalecimiento de la autonomía, la responsabilidad y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes. Además, el trabajo con rutinas de pensamiento ayudó a estimular su estructuración mental y a hacer visible su pensamiento y la forma como estaban aprendiendo. Del mismo modo se observó, cuando se usó el portafolio de evidencias, que la recopilación de sus tareas y trabajos de manera organizada y sistemática, facilitó su reflexión para reorientar su proceso de aprendizaje. Por otra parte, estos instrumentos ayudaron a los docentes a verificar el desempeño de los estudiantes respecto a las metas de comprensión propuestas para tomar decisiones oportunas, en cuanto a las estrategias de enseñanza y evaluación que estaban utilizando.

Se comprobó que cuando se proponen tareas auténticas como, por ejemplo, las puestas en común, exhibiciones y socializaciones, integrados con ejercicios de coevaluación y retroalimentación oportuna, se fortalecen los procesos comunicativos, se ayuda a enriquecer el vocabulario de los estudiantes y a afianzar habilidades como la escucha activa y el respeto por la opinión del otro.

Para asegurar la continuidad en la implementación de la propuesta se debe resaltar, que las bondades de la E.A. benefician no solamente al aprendizaje y formación de los estudiantes, sino que al potenciar la participación activa, la autorreflexión, la interacción del docente con el estudiante, motivar la responsabilidad y el autoaprendizaje, fortalecer el trabajo en pares y colaborativo; también hay mayor integración del grupo de trabajo e interés por avanzar en el proceso, disminuyendo situaciones de indisciplina y generando, en consecuencia un mejor clima de aula.

Las evidencias de la implementación exitosa de la propuesta de E.A. en los grupos de Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica y además, en tres áreas del conocimiento, ponen en relevancia su versatilidad y flexibilidad, ya que sus características pueden ser adaptadas de acuerdo a la edad de los estudiantes y la especificidad de las competencias que se requieren desarrollar en las diversas áreas del conocimiento.

Es importante aclarar, que el grado o nivel de las transformaciones logradas por los docentes no es el mismo, debido a diferentes condiciones tales como su formación profesional y, sobre todo, el contexto específico de los estudiantes que orientan, por características como la edad, el nivel de desarrollo y las actitudes. Además, las estrategias empleadas por los docentes necesariamente deben involucrar reformas desde el ambiente de aula, la planeación de clase y el diseño de actividades que permitan la participación y la evaluación continua de los estudiantes.

Se identifica el tiempo como factor limitante para implementar la propuesta en E.A., ya que se priorizan las comprensiones y el desarrollo de habilidades, en relación con la cantidad de contenidos que deben abordarse en cada una de las áreas; lo cual, a nivel institucional, debe ser analizado y consensado, para que no constituya una situación que repercuta en las acciones de seguimiento y control, establecidas en el sistema de gestión de calidad.

5.3. Recomendaciones.

Siendo la aplicación de los saberes en situaciones contextualizadas, la base de las estrategias de E.A., la propuesta se presenta como una oportunidad de transformación institucional, teniendo en cuenta la formación técnica del colegio en gestión ambiental, que orienta el quehacer y las prácticas institucionales. En este apartado, se presentan algunas recomendaciones que permitirán avanzar en este proceso de investigación sobre la evaluación.

Estructurar desde cada una de las áreas una propuesta de reforma al S.I.E frente a la función y propósitos de la evaluación, acorde con el modelo pedagógico para promover las competencias y habilidades específicas del pensamiento, ampliando los instrumentos y formas de aplicar la evaluación en la institución, gestionando su revisión y aprobación por el Consejo Académico.

Socializar ante la comunidad educativa la propuesta y los resultados de la investigación, con el fin de generar interés en los docentes y directivos, para promover transformaciones más profundas no solo en las prácticas evaluativas individuales, sino en la forma de abordar la evaluación a nivel institucional.

Promover en las reuniones de área la implementación de algunas instrumentos de la evaluación auténtica como el portafolio y las rubricas de evaluación.

Para optimizar resultados frente al desarrollo de competencias y habilidades de observación, análisis, formulación de preguntas, y la representación e interpretación de modelos, es necesario promover la aplicación de estrategias de E.A. desde el nivel de preescolar.

Seleccionar, sustentar e implementar nuevas estrategias de la evaluación auténtica, como son diarios de los estudiantes, estructuradores mentales, pruebas de desempeño, narraciones, listas de chequeo, e-portafolios, portafolios de docentes y otras que promuevan la participación de los padres de familia, para incluirlas en el proceso de valoración del aprendizaje de los estudiantes.

Como recomendación general para aquellos investigadores que quisieran apostarle a una propuesta de E.A. y para que su proceso sea efectivo y arroje resultados significativos, es importante reconocer la E.A. como una herramienta poderosa que busca promover y potenciar un verdadero aprendizaje, que aporta al docente información sobre la capacidad de logro de los estudiantes al usarse de manera adecuada a partir de estrategias innovadoras y motivadoras para los estudiantes. No obstante, se debe reconocer que para ello se requiere del compromiso ético y profesional de los maestros, quienes deben empoderar a los estudiantes frente al aprendizaje lo largo de su vida.

La E.A. es una opción que permite al docente tomar conciencia frente a la labor que desempeña, que requiere de un trato horizontal con los estudiantes, así como una buena comunicación con el fin de detectar y entender sus necesidades tanto académicas como personales y sociales, entendiendo su contexto. De la misma manera somos conscientes, que, si el docente busca que sus estudiantes sean autónomos, críticos y reflexivos, debe estar siempre dispuesto a explorar y adoptar nuevas formas de evaluación, como un agente responsable de un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.4. Aprendizajes pedagógicos y didácticos obtenidos.

La educación es uno de los pilares fundamentales a partir de los cuales se constituye una sociedad que está en constante cambio y evolución, lo que implica enfrentar cada día diversas realidades, retos y tendencias; por tanto esto imprime un rol especial al maestro quien diariamente desde la escuela debe sortear las diferentes situaciones con que llegan sus estudiantes, pues es él, quien debe acompañar a los niños y jóvenes durante casi todo el día y es ahí donde como agente activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente debe guiar la

construcción del conocimiento y las bases de un ser humano político, ético y moral, desarrollando en sus estudiantes habilidades de pensamiento como el análisis, la síntesis, la argumentación entre otras.

Es así, que luego de haber avanzado en el camino hacia una nueva perspectiva de la enseñabilidad desarrollo del pensamiento científico, desarrollo del pensamiento matemático y desarrollo del pensamiento lógico verbal, Oralidad lectura y escritura y teniendo en cuenta las concepciones personales y los espacios generados desde la maestría, ha sido una experiencia enriquecedora para nuestro desempeño docente dentro y fuera del aula, pues aparte de generar expectativas en cuanto al mejoramiento de la calidad de la educación, nos ha brindado herramientas conceptuales y didácticas que permitirán orientar de una mejor manera nuestra labor docente; además del crecimiento intelectual y los aportes para el proyecto de investigación.

Así, para poder aportar a un mejoramiento en la calidad de la educación es importante la actualización y la búsqueda constante de fuentes que orienten las prácticas educativas desde nuestro modelo pedagógico, de tal forma que su aplicación permita llegar a alcanzar los objetivos institucionales, de una manera distinta a la actual, que sea significativa e innovadora y que genere expectativa e interés en los estudiantes.

Todo esto necesariamente implicará una revisión y renovación del currículo y su evaluación que progresivamente se irá dando, en la medida que desde la práctica se evidencien cambios y resultados favorables. De tal manera que aplicar el currículo y hacerlo efectivo en la práctica, debe ser una prioridad del maestro a la hora de gestionar el trabajo de aula, generando situaciones didácticas coherentes, tomando decisiones asertivas, contextualizadas y secuenciadas, teniendo en cuenta, el sujeto que aprende desde todas sus dimensiones, los contenidos que pretende enseñar, la metodología, la evaluación y los recursos didácticos que va a

usar; sin dejar de lado los “Obstáculos Didácticos” (D’Amore, Fandiño y Sbaragly 2010), que se pueden presentar, pues no es fácil, sobre todo en la complejidad de la tarea de enseñar que se encuentra afectada por innumerables desafíos dentro del sistema y el contexto institucional.

Por lo tanto, mediante esta propuesta el grupo de docentes investigadores contribuye a mejorar y fortalecer las prácticas evaluativas en la institución educativa demostrando que es posible transformar el proceso de enseñanza – aprendizaje por medio de la E.A. además de fortalecer el desarrollo de habilidades y competencias propias en cada disciplina, el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento en los estudiantes.

5.5. Preguntas que emergen a partir de la investigación.

¿Cómo lograr una integración real y efectiva de las pruebas estandarizadas como estrategias de evaluación auténtica?

¿Cómo motivar a los demás docentes para realizar proceso de reflexión frente la evaluación e implementar algunos elementos de E.A. en sus prácticas de aula?

¿Cómo validar una propuesta en la que no se prioriza la evaluación cuantitativa frente a un contexto institucional en el que por el sistema de gestión calidad se cuantifican los resultados a nivel general?

REFERENCIAS

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: *Homo Sapiens*.
- Aguerrondo, I. (20 de Agosto de 2014). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Obtenido de ResearchGate:
<https://www.researchgate.net/publication/44818477>
- Ahumada, P. (2003). *La evaluación en una concepción de Aprendizaje Significativo* (segunda ed.). Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005a). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Editorial Paidós.
- Ahumada, P. (2005b). La Evaluación Auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes, formación de profesores. *Revista Perspectiva Educativa*(45), 11-24.
- Alcaldía Municipal. (2014). Recuperado el 2015, de http://www.ubatecundinamarca.gov.co/información_general.shtml
- Alvarado, L. &. (02 de Diciembre de 2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez, I. (2005). *Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica*. *Perspectiva Educativa*.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, J. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*. Madrid: Morata.
- Alves, E., & Acevedo, R. (2002). La evaluación del aprendizaje. . En U. A. Nacional, *La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. (Vol. 15). Colombia: Petroglifo producciones.
- Angulo, F., & Contreras, J. &. (1994). *Evaluación educativa y participación democrática*.

- Arias, N., Grenier, M., & Flores, I. (Julio- Diciembre de 2009). Aprendizaje, construcción de sujeto, evaluación formativa y formadora y agencia: posibilidades para una mejor educación en el siglo XXI. *Revista Educación y DESarrollo Social*, 3(2), 14-27.
- Arteaga, A., & Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 95-99.
- Astolfi, J. (1999). *El "error" un medio para enseñar*. Sevilla, España: Diada Editorial.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D., & Novak, J. &. (2003). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *EDUCARE*, 9(031), 497-504.
- Baron, L. &. (2014). *La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad*. Bogotá.
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 111-130.
- Blythe, T., & Perkins, D. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente..* Argentina: Paidós.
- Bravo, A., & Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(2), 95-99.
- Bruner, J. (1960). *Teoría del desarrollo cognitivo*. 3.
- Cabrales, O. (Enero- Junio de 2008). Contexto de la Evaluación de los Aprendizajes en la educación superior en Colombia: sugerencias y alternativas para su democratización. *Educación y desarrollo social*, II(1), 141-165.
- Calero, M. (2009). *Aprendizajes sin límites, constructivismo*. México: Alfaomega Grupo Editor.
- Calle, C., & Hernández & Blandón, M. (2014). *Una mirada a la evaluación para el aprendizaje*. Medellín, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Camiloni, A. ((s.f.)). *Las apreciaciones personales del profesor*.

- Cano, M. &. (1995). *Espacio, Comunicación y Aprendizaje*. Sevilla: Diada.
- Capote, S., & Sosa, A. (2002). *Evaluación: rúbrica y listas de control*.
- Cárdenas, H., & Suárez, M. (2015). *Evaluación Auténtica: una alternativa para posibilitar la comprensión del aprendizaje en el aula, con estudiantes de ciclo cinco pertenecientes a los colegios integrados de Fontibón IBEP y Rodrigo Lara Bonilla I.E.P.* Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, España: Editorial la Muralla.
- Casanova, M. (2007). *Evaluación: concepto, tipología y objetivos*. Madrid, España: La Muralla.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 14(1), 7-20.
- Castaño León, José Omar (2016). *Propuesta en clave relacional como estrategia para el mejoramiento de la comunicación en el colegio Nydia Quintero de Turbay (Colombia)* (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Chía.
- Castillo, A. &. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. España: Pearson.
- Castillo, S. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Pearson Educación.
- Cisterna Cabrera, F. (2005a). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cisterna Cabrera, F. (2005b). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. *Horizontes Educativos*, (10), 27-35.
- Coll, C., & Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar. una perspectiva constructista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, & &. Z. Soléy, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Collazos, C., Ochoa, S., & Mendoza, J. (2007). La evaluación colaborativa como mecanismo de mejora en los procesos de evaluación del aprendizaje en un aula de clase. *Revista ingeniería e investigación*, 27(2), 72-76.
- Collins, J., & Brown, L. &. (1995). Evaluación auténtica y multimedia. *Higher Education, Research and Development*, 17(8).

- Condemarin, M., & Medina, S. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Chile: Andrés Bello.
- Córdoba, G. (2015). *Evaluación formativa y cualificación de la escritura*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Córdas.
- Delgado, A. ((s.f.)). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de docencia universitaria*, 4(13).
- Díaz Barriga, F. (2005). Capítulo 5. La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, D. (2008). *La evaluación auténtica y su relación con el rendimiento académico*. Tegucigalpa, Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Díaz, F., & Barroso, R. (2014). Diseño de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Universidad Nacional Autónoma de México, Pontificia Universidad católica de Valparaíso. Perspectiva educacional. Formación de profesores.*, 53(1), 36-56.
- Díaz, F., & Hernández, G. (1999). *Constructivismo y aprendizaje significativo*. México: Mac Graw Hill.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (Segunda ed.). México, D.F., México: McGraw-Hill.
- Elías, M. E. (1 de Mayo de 2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero , J. (1987). *La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa*. Murcia: ICE de Murcia.
- Escudero , M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de docencia universitaria*, 2. Obtenido de www.un.es/ead/Red.U/m2/escudero.pdf.

- Fingermann, H. (2010). Tipos de evaluación educativa. *La guía de educación*.
- Flórez Ochoa, R. (1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Florez, R. (1996). Entre la didáctica y la enseñanza en la formación de maestros. *Educación y Pedagogía*, 8(16), 13-16.
- Florez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- García, A. ((s.f.)). *Evaluación educativa-Planteamientos teóricos básicos*. Obtenido de Monografías.com: <http://www.monografias.com>
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Gellon, G., Rosenvasser, E., Furman, M. & Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. & Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, L., & Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. En *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba.
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista cubana de educación superior*, 85-96.
- Guarín, M. (2008). *La evolución del aprendizaje como proceso de mejoramiento en la formación escolar del nuevo Gimnasio los Ocobos del municipio - Cundinamarca*. Chía: Universidad de la Sabana.
- Guerra, M. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Andalucía Educativa*, 7-9.
- Guzmán Rodríguez, R. J. (Comp.) (2014). *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula*. Universidad de La Sabana: Chía.

- Hamed, & Hamed, A.-I. &. (2008). Conocimiento de los futuros maestros acerca de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. En C. &. Martínez, & (comp), *Conocimiento profesional del profesor de ciencias de primaria y conocimiento escolar* (págs. 113-141). Bogotá: Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de las adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Harvard Graduate School of Education. (25 de Agosto de 2016). *Project Zero*. Obtenido de <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). Estados Unidos de América: McGraw-Hill.
- Hernández, C. (2015). *Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la acción docente para la mejora de la enseñanza*. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Hernández, G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. (Primera ed.). México D.F.: Paidós.
- Hurtado, O. (2015). Las estrategias didácticas activas en el aprendizaje de la resolución de problemas de química. Influencia del estilo cognitivo del estudiante. *Ted*, 39, 31-44.
- Hurtado Osorio, G. H. (2015). Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC) en Hispanoamérica. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 12 (43), 21-60.
- I.E.D. Pompilio Martínez. (2015). *GA-DC-021 SIE Pompilio Martínez*.
- I.E.D. Pompilio Martínez. (8 de Junio de 2017). DE-DE-001 Proyecto Educativo Institucional. *“Ser, saber, actuar y convivir con responsabilidad para una sociedad en paz y en armonía con el Medio Ambiente”*.
- I.E.D. Pompilio Martínez. (2017). *P.E.I.*

- Iborra, A., & Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20(221), 232.
- Inciarte González, A., & Canquiz, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. *Informe de investigaciones Educativas*, 15(1 y 2), 1-16.
- Johnson, D. &. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lobato Fraile, C. (2006). Estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. De Miguel (Ed.), *Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Universidad.
- López Pastor, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Lorenzana, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. Honduras.
- Lorenzana, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. Flensburg, Alemania: Universität Flensburg.
- Margalef G., L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*(45), 25-44.
- Matas Terrón, A. (2012). Evaluación de los aprendizajes. *Congreso Internacional de innovación docente en Historia Natural*, (págs. 341-355). Sevilla.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2002). *Decreto 230*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional. (Enero-Marzo de 2008). *En 2008, a reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes*. . Obtenido de Al Tablero:
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-37909.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Documento No. 11*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075*. Bogotá, Colombia.
- Molina, R. (1995). La evaluación como praxis pedagógica. *Revista de la facultad de medicina*, 26-29.
- Monereo, C. (2011). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32(1), 71-70.
- Mora, A. (Julio-Diciembre de 2004). La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2).
- Navarro, G., Navarro, Y., Ledezma, M., & Álvarez, A. &. (2017 de Junio de 2010). *Trabajo integrado sobre los enfoques de evaluación*. Obtenido de <https://enfoquedeevaluación.wikispaces.com/8.+trabajo+integrado+sobre+los+enfoques+de+la+evauaci%C3%B3n>.
- Norambuena, M. (2013). *Una mirada a la evaluación del aprendizaje significativo: desde la acción docente y las vivencias del estudiante*.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- O'Malley, J., & Valdez, P. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers*. Nueva York: Addison - Wesley Publishing.
- Opazo, M., Sepúlveda, A., & Pérez, M. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la UNiversidad y tareas auténticas. Percepción de los estudiantes. *Revista electrónica Diálogos educativos*(15), 33-34.
- Orjuela, H. (2013). *Concepciones docentes de evaluación: diseño de una metodología*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Ortíz, F. (2013). *Las prácticas evaluativas en el marco del decreto 1290 ¿Incidencia en la evaluación de los estudiantes?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Puentes, L. (2009). *Tensiones y distensiones de la práctica evaluativa*. Bogotá, Colombia: Pontificia UNiversidad Javeriana.
- Rivera, C., Ángel, M., & Chingate, N. (2015). *Plan de mejoramiento para articular el sistema institucional de evaluación de los estudiantes con las prácticas evaluativas*. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Robles, M. (2013). *Los protocolos como herramienta de reflexión de los docentes sobre sus prácticas de evaluación*. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Rojas, Y., & Rozo, E. (2015). *Percepciones de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas*. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Rotavista, A., & Talero, E. (2010). *La evaluación como práctica reflexiva: un medio para comprender y mejorar la enseñanza*. Chía: Universidad de la Sabana.
- Ruiz, L. (2006). Recuperado el 20 de Abril de 2007, de <http://www.medicina.usac.edu.gt/fase4/docu-apoyo-faseiv/evaprendizaje.pdf>.
- Sánchez, C. (2016). *Implicaciones de las concepciones de Evaluación de los docentes en el proceso de enseñanza*. Chía: Universidad de la Sabana.
- Santos Guerra, M. (1995). *La evaluación proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Ediciones Alijibe.
- Sepúlveda, A. (2004). *El desarrollo de las habilidades Auténticas en el curso de inglés comunicativo*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Silva, Y. (2014). *Perspectiva que tiene el docente de bachillerato frente a las prácticas pedagógicas en evaluación en el colegio Nuestra Señora de Fátima Ponal Villavicencio*. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Solé, I., & Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En C. M. Coll, *El Constructivismo en el aula* (Novena ed., págs. 7-25). Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Terrón, A. ((s.f.)). *Evaluación de los aprendizajes*. Málaga.
- Valbuena, É. O. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Valenzuela, J. (2005). El profesor como evaluador. En A. Lozano, *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor* (págs. 227-256). México.
- Vallejo, M., & Molina, S. (2014). La evaluación autentica de los procesos educativos. *Revista iberoamericana de educación*(64), 11-25.
- Vallejo, M., & Molina, S. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*(64), 11-25.
- Velásquez, A. (2011). *Evaluación de los Aprendizajes en el contexto de la Educación*. Carúpano: Instituto de tecnología "Jacinto Navarro Valenilla".
- Velásquez de Díaz, A. (Enero de 2011). *Evaluación de los Aprendizajes en el contexto de la Educación Universitaria*. Obtenido de <http://uptparia.edu.ve>
- Villa, A., & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades, oportunidades y limitaciones. *Bordón*(63), 147-170.
- Villalobos Fuentes, X. (2008). Resolución de problemas matemáticos: un cambio epistemológico con resultados metodológicos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3). 37-58.
- Zambrano. A. (2003). Educación y Formación del Pensamiento Científico. Cátedra Agustín Nieto Caballero. Universidad del Valle. ICFES. ARFO Editores e Impresores Ltda. Bogotá. D.C. Colombia. Pág. 21 – 45.
- Zubiría, S., & González, C. (1995). *Estrategias Metodológicas y Criterios de Evaluación*. Santafe de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.

ANEXOS

Anexo A. Integración del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) y el Sistema de Gestión Calidad.

El P.E.I. denominado “Ser, saber, actuar y convivir con responsabilidad, para una sociedad en paz y en armonía con el medio ambiente”, se encuentra aprobado en su cuarta versión; es un documento estructurado en tres apartados: en las generalidades, se identifican los fundamentos legales que rigen el funcionamiento de la institución y una breve reseña histórica, el segundo establece el horizonte institucional, y en el último, se describe como se integran los elementos del P.E.I. determinados por la normatividad con el Sistema de Gestión de Calidad (S.G.C.) de la institución.

Los elementos que se destacan en relación con la oferta educativa para los estudiantes, en los cuatro componentes fundamentales del horizonte institucional: la misión, la visión, los principios y valores que determinan la formación de los niños y niñas, son:

- Una especialidad en Gestión Ambiental.
- Formación centrada en valores.
- Desarrollo de capacidades para el ingreso al medio laboral.
- Fortalecimiento institucional para la excelencia académica y pedagógica.
- Formación de valores ciudadanos para la relación con los otros y con el medio ambiente.
- Cuidado de sí mismo para tener capacidad del cuidado hacia los otros.
- Transformación del contexto y entorno social, familiar, académico y laboral

En cumplimiento de la filosofía institucional y del contexto en el cual se desenvuelve la institución, el sistema de gestión establecido responde a los cuatro componentes de gestión que direccionan el desarrollo y cumplimiento de la Misión, Visión, Principios y Objetivos Institucionales: gestión directiva, gestión académica, gestión de la comunidad y, el componente Administrativo y de Proyección Comunitaria.

En la gestión directiva, a través del direccionamiento estratégico, se estructura y orienta la organización directiva para el logro de las metas institucionales y de la política de calidad, a través de estrategias que garanticen la implementación y eficaz cumplimiento del P.E.I.; además,

a partir de la revisión, seguimiento, control y desarrollo de acciones se promueve la mejora continua de la Institución.

La gestión académica, busca garantizar el aprendizaje y apropiación de las competencias cognitivas de los estudiantes a través del desarrollo de contenidos diseñados en la estructura curricular de la institución educativa. Para lograr este objetivo, los procesos pedagógicos se centran en el aprendizaje significativo, a partir de los enfoques cognitivo y constructivista. Las actividades de la gestión académica integran el diseño e implementación de la estructura curricular, así como el seguimiento y evaluación de las competencias del estudiante y la promoción final.

La gestión de la comunidad busca favorecer la interacción y participación comunitaria, la atención de estudiantes, la resolución de conflictos y los protocolos del debido proceso, y de las rutas de atención a los estudiantes; así como, la prestación de servicios complementarios. Los proyectos transversales que complementan y apoyan la formación en la institución son: proyecto de vida, escuela saludable y educación sexual.

Finalmente, se establecen todos los criterios necesarios la optimización y uso de los recursos: humanos, técnicos, tecnológicos, financieros y de infraestructura, didácticos y en general, todas aquellas herramientas que hacen posible una educación de calidad.

La coherencia y estructura organizacional que se han asegurado en la Institución y que se evidencian en la integración de la mayoría de los documentos institucionales, no se había logrado consolidar en el Proyecto Educativo Institucional, que hasta el año pasado era una gráfica que mostraba la articulación de las áreas de gestión con lo establecido en el S.G.C., pero sin embargo no era suficiente como soporte del quehacer institucional. El documento revisado y aprobado este año por el Consejo Directivo, permite evidenciar la organización y el horizonte institucional orientado a la consolidación de unas metas de formación de los estudiantes con base en la Especialidad en Gestión Ambiental con orientación a su integración en la formación universitaria y el mundo laboral.

Por otra parte, en relación al modelo pedagógico declarado en el P.E.I. , desde la gestión académica se orienta el diseño de la estructura curricular a partir de planes de área con elementos

importantes como el reconocimiento de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales a orientar, así como desempeños y competencias específicas que se esperan evidenciar y desarrollar durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, la descripción de las estrategias de evaluación del aprendizaje y los descriptores en términos de fortalezas y debilidades. Este diseño curricular, se implementa con base en planes de clase diseñados por los docentes en los que debe describir los prerrequisitos del aprendizaje, los criterios específicos de evaluación para el periodo en términos de porcentajes, las actividades de aprendizaje con los recursos y la bibliografía pertinente a su desarrollo. Sin embargo, en diferentes sesiones de trabajo con los docentes en las semanas de desarrollo institucional y las capacitaciones, en las sesiones Consejos Académicos y en las comisiones de evaluación y promoción, es común que los profesores manifiesten que esta concepción pedagógica no permea permanentemente las prácticas educativas, atribuyendo esta situación al tamaño de los grupos, al poco tiempo disponible para desarrollar la temática planteada en cumplimiento con los estándares del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) y las exigencias de las pruebas externas, entre otros.

Anexo B. Comparativo Decreto 1290, Sistema Institucional de Evaluación y Sistema de Gestión de Calidad.

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
ARTÍCULO 1. Evaluación de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en el ámbito Institucional.	A nivel institucional el Artículo 1 , define la evaluación como “un proceso permanente, progresivo e intersubjetivo que conlleva a desarrollar un aprendizaje significativo mediante prácticas inter-locutivas; teniendo en cuenta los resultados, los objetivos, condiciones, el sistema pedagógico y los diferentes medios de su puesta en acción; así como la identidad, creencias y valores, capacidades, comportamiento y el entorno del estudiante”	El documento de Gestión Académica, GA-DC-022 presenta las etapas consideradas para el diseño y desarrollo del servicio educativo en la institución, el S.I.E. se incluye como instrumento en la etapa de verificación y las Comisiones de Evaluación en la validación de este, al determinar la promoción de los estudiantes.	ENSEÑANZA- APRENDIZAJE
ART 3. Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes. 1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.	Está incluido en la definición de evaluación, pero no se contemplan instrumentos o procedimientos que aseguren su desarrollo.	El documento GA-DC-022, tampoco incluye estos aspectos dentro de las entradas que se tienen en cuenta para el diseño y desarrollo del proceso educativo.	PENSAMIENTO
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.	El Artículo 2 establece tres momentos de la evaluación: Evaluación diagnóstica (Al Principio), Evaluación formativa (Permanente) y Evaluación sumativa (Al Final) El artículo 8 establece como funciones de la comisión de evaluación y promoción Analizar y hacer seguimiento al proceso académico y de evaluación y, analizar y hacer recomendaciones para la solución de casos académicos especiales.	El procedimiento de Gestión Académica, GA-PR-001 Diseño e implementación curricular, contempla en su alcance la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades de aprendizaje. Desde la Gestión de Desarrollo Formativo y Comunitario se apoya el desarrollo integral del estudiante, en diversas actividades que se estructuran en cuatro procedimientos: el primero relacionado con el debido proceso disciplinario (Exaltaciones, Medidas pedagógicas de carácter correctivo), y los demás con la prestación del servicio de orientación escolar, la planeación e implementación de talleres de dirección de curso y finalmente, la solución de conflictos.	ENSEÑANZA- APRENDIZAJE
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.	El artículo 6 llamado Criterios académicos institucionales a tener en cuenta en cada área, describe	El procedimiento GA-PR-001 Diseño implementación curricular, establece dentro de sus actividades	

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
	<p>promoción de los estudiantes al finalizar el año lectivo.</p> <p>El artículo 9; establece en forma diferenciada los criterios institucionales para estudiantes promovidos y situaciones de no promoción.</p>	<p>teniendo en cuenta las directrices establecidas en el S.I.E.</p>	
<p>5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.</p>	<p>El sistema institucional de evaluación en ninguno de sus artículos hace referencia al plan de mejoramiento institución</p>	<p>La mejora continua en la institución se realiza a partir de diversas fuentes de información dentro de las cuales se encuentra el desempeño de los indicadores de gestión, que en el proceso académico están relacionados con los resultados en pruebas externas y la promoción de los estudiantes, entre otros.</p>	<p>ENSEÑANZA</p>
<p>ARTÍCULO 4. Definición del sistema institucional de evaluación de los estudiantes. El sistema de evaluación institucional de los estudiantes que hace parte del proyecto educativo institucional debe contener:</p> <p>1. Los criterios de evaluación y promoción. 2. La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional. 3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes. 4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar. 5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes. 6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes. 7. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación. 8. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia. 9. La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación. 10. Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción. 11. Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.</p>	<p>1 los criterios de evaluación y promoción están contemplados en el artículo 5 de la siguiente manera: Criterios institucionales de evaluación.</p> <p>A. El año escolar estará dividido en cuatro periodos académicos; cada uno de ellos tendrá un valor porcentual para la evaluación final así:</p> <p>Primer periodo 25% Segundo periodo 25% Tercer periodo 25% Cuarto periodo 25%</p> <p>2. la escala de valoración se describe en el capítulo 11 con su respectiva equivalencia a nivel nacional.</p> <p>Desempeño superior: 4,5 -5.0 Desempeño alto: 4,0 -4,4 Desempeño básico: 3,0-3,9 Desempeño bajo: 1,0-2,9</p> <p>La nota mínima aprobatoria para las competencias de los módulos específicos del SENA es tres cinco (3.5)</p> <p>3. Las estrategias de valoración integral se establecen en el capítulo 12 para preescolar, básica secundaria y media técnica. No se</p>	<p>En el proceso de gestión académica se ha estructurado un procedimiento, el GA-PR-002, que describe las actividades necesarias para reformar el sistema institucional de evaluación; sin embargo, no incluye una referencia adecuada a la normatividad que debe tenerse en cuenta para estos ajustes; el análisis para realizar reformas se refiere únicamente a necesidades detectadas en la Institución.</p>	

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
	<p>contemplan, para básica primaria.</p> <p>4. En el artículo 13 se especifican Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar. Algunas acciones puntuales para Preescolar son: Aplicar actividades de mejoramiento todo el tiempo. Involucrar a los padres y madres de familia en el proceso de aprendizaje y mejoramiento de los y las estudiantes.</p> <p>Algunas acciones puntuales para Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica son: Dar a conocer al estudiante al comienzo del año la tabla de saberes. Dar a conocer los instrumentos de evaluación. Aplicar actividades de mejoramiento durante cada periodo. Elaborar un plan de mejoramiento al finalizar el año. Involucrar a los padres de familia en el proceso de aprendizaje y mejoramiento del estudiante.</p> <p>5. En cuanto al proceso de autoevaluación de los estudiantes se hace referencia al capítulo 14 con algunas pautas como son: block de autoevaluación, hoja de plan semanal, diario del estudiante y portafolio.</p> <p>6. Las estrategias de apoyo se plantean en el capítulo 15, en estas son actores fundamentales los docentes, padres de familia, coordinadores, orientación y psicología.</p> <p>7. Las estrategias para garantizar el cumplimiento del S.I.E por parte de docentes y directivos docentes se describen en el capítulo 16, algunas estrategias son: divulgación del proceso evaluativo al inicio de cada periodo, seguimiento por parte de coordinación.</p>		<p>APRENDIZAJE</p>

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
	<p>8. El artículo 17 determina que se hará entrega de informes académicos al finalizar cada periodo.</p> <p>9. el artículo 18 en cuanto a la estructura de los informes académicos contempla: descriptores, el total de inasistencias por áreas y dimensiones. Para Básica y Media, además, el promedio de las calificaciones obtenidas en los periodos anteriores.</p> <p>PARÁGRAFO: a los estudiantes con dificultades especiales, se les entregará además del boletín de notas un informe descriptivo sobre su proceso de desarrollo y avance</p> <p>11. Se establece en el artículo 19 las siguientes instancias y mecanismos para dar solución a reclamaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Docente de área: b. director de curso: c. jefe de área: d. Coordinador académico. e. Comisión académica de evaluación y promoción. f. Consejo académico. g. Consejo directivo. 		
<p>ARTICULO 5. Escala de valoración nacional: Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional: · Desempeño Superior · Desempeño Alto · Desempeño Básico · Desempeño Bajo La denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de estos.</p>	<p>La escala de valoración se describe en el capítulo 11 con su respectiva equivalencia a nivel nacional.</p> <p>Desempeño superior: 4,5 -5.0 Desempeño alto: 4,0 -4,4 Desempeño básico: 3,0-3,9 Desempeño bajo: 1,0-2,9</p> <p>La nota mínima aprobatoria para las competencias de los módulos específicos del SENA es tres cinco (3.5)</p>	<p>Según actividades del procedimiento GA-PR-004 elaboración de informes académicos, como registro final del proceso evaluativo de los estudiantes se genera un libro de notas en el cual no se presenta la evaluación en términos numéricos, sino que se consolida la información teniendo en cuenta la escala de valoración nacional, a partir de los cuales se generan los certificados de notas de los estudiantes, que son los documentos legales que pueden presentar los estudiantes para evidenciar su desempeño</p>	<p>APRENDIZAJE</p>

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
<p>ARTÍCULO 6. Promoción escolar. Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante. Cuando un establecimiento educativo determine que un estudiante no puede ser promovido al grado siguiente, debe garantizarle en todos los casos, el cupo para que continúe con su proceso formativo</p>	<p>El artículo 9 establece los criterios institucionales de promoción. Son los parámetros establecidos en cada una de las áreas y que permiten la promoción o no del estudiante al finalizar el año lectivo. Estos serán tenidos en cuenta por la comisión académica de evaluación y promoción.</p> <p>A. Estudiantes Promovidos. 1. Al terminar el cuarto periodo deben tener un acumulado mínimo en sus calificaciones del 60% de la nota máxima, en cada una de las áreas del plan de estudios. 2. Aprobar todas las áreas con nota igual o superior a 3.0 (tres punto cero). En el nivel de media técnica la nota AMBIENTAL, es de tres punto cinco (3.5) 3. Presentar y aprobar el Plan de Mejoramiento en máximo dos áreas. PARÁGRAFO: Cuando para un estudiante después de presentar el(los) plan(es) de mejoramiento, aún persiste la pérdida en una sola área, será promovido al grado siguiente siempre y cuando no haya sido promovido en las mismas condiciones el año lectivo anterior con la misma área. En educación básica primaria no podrá quedar pendiente en las áreas de lengua castellana y matemáticas.</p> <p>En cuanto a la asistencia en el numeral 4 del capítulo 9 literal B expresa como causal de no aprobación del año escolar cuando haya dejado de asistir justificado(a)</p>	<p>académico en la institución.. Los informes académicos de cada uno de los periodos incluyen valoración numérica y desempeño, pero no son documentos válidos para presentar en otras instituciones.</p> <p>La actividad 10 del procedimiento de gestión formativa y comunitaria GFC-PR-001 describe la forma en cómo debe atenderse el retiro de estudiantes, e incluye que de acuerdo con los motivos del retiro se debe orientar al padre de familia sobre la permanencia del estudiante en el Sistema Educativo.,</p>	<p>APRENDIZAJE</p>

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
ARTÍCULO 7. Promoción anticipada de grado.	<p>o no a más del 20% de las actividades académicas durante el año escolar, salvo por situaciones excepcionales, que analizarán y evaluarán en Comisión de Evaluación.</p> <p>El artículo 9 literal D establece los requisitos y procedimientos para la promoción anticipada entre los que se establece:</p> <p>Debe tramitarse en el primer periodo académico. Los estudiantes repitentes deben haber quedado pendientes en máximo tres áreas del plan de estudios. 3. El desempeño y rendimiento académico durante el presente periodo debe estar en nivel alto o superior. 4. El estudiante debe tener la edad mínima para estar en el grado que solicita o ser repitente. 5. Solicitud por escrito ante el Consejo Académico, firmada por los padres y el estudiante. 6. Aprobación de la Comisión de Evaluación y Promoción. 7. Visto bueno del servicio de Orientación o psicología. 8. Presentación y aprobación de la prueba de conocimientos correspondiente a la (s) áreas perdidas 9. Aprobación del Consejo Académico. 10. Aprobación del Consejo Directivo.</p>		APRENDIZAJE
<p>ARTÍCULO 8. Creación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes:</p> <p>Los establecimientos educativos deben como mínimo seguir el procedimiento que se menciona a continuación: 1. Definir el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. 2. Socializar el sistema institucional de evaluación con la comunidad educativa. 3. Aprobar el sistema institucional de evaluación en sesión en el consejo directivo y consignación en el acta. 4. Incorporar el sistema institucional de evaluación en el proyecto educativo institucional, articulándolo a las necesidades de los estudiantes, el plan de estudios y el currículo. 5. Divulgar el sistema institucional de evaluación de los estudiantes a la comunidad educativa. 6. Divulgar los procedimientos y mecanismos de reclamaciones del sistema institucional de evaluación. 7. Informar sobre el sistema de evaluación a los nuevos estudiantes, padres de familia y docentes que ingresen durante cada período escolar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. S.I.E. se encuentra. 2. El S.I.E. se socializa en la semana de desarrollo institucional del inicio del año escolar. 3. Se aprueba el S.I.E. en sesión del consejo directivo y queda un acta de este hecho. 4. El PIE de la institución es un documento en revisión. 5. El S.I.E. se divulga en el manual de convivencia y en la primera reunión de padres de familia. 	<p>El GA-PR-002 Reformas al sistema institucional de evaluación, incluye las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los aspectos a mejorar del S.I.E. 2. Estudiar y aprobar las reformas del S.I.E. en el Consejo Académico. 3 ajustar y publicar el documento. 4 verificar la implementación y efectividad del S.I.E. <p>Es decir, no se incluyen las actividades de divulgación que establece el Decreto 1290, sin</p>	PENSAMIENTO

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
	<p>6. Se divulgan en asamblea de padres y en el manual de convivencia.</p> <p>7. Se le solicita al padre de familia que adquiera la agenda escolar donde se encuentra el S.I.E y se resuelven las dudas que pueda llegar a tener el estudiante o el padre de familia.</p>	<p>embargo, cada año en la primera asamblea de padres de familia se realiza la socialización de los ajustes al Manual de Convivencia y al S.I.E.</p> <p>Y con los estudiantes durante la primera semana del año escolar.</p> <p>En el proceso de Mejoramiento Continuo, se estructura el procedimiento de control de documentos, en el cual se identifican las instancias de revisión y aprobación de los diferentes documentos, culminando con su publicación en el <i>Setes del SGC</i> al cual tienen acceso todos los docentes desde la cuenta de correo institucional.</p> <p>Finalmente, en el procedimiento de Inducción estructurado desde el proceso de Gestión de Talento Humano, se involucran actividades de inducción en todas las gestiones, y específicamente en Gestión Académica el reconocimiento del S.I.E.</p>	
<p>ARTÍCULO 11. Responsabilidades del establecimiento educativo.</p> <p>En cumplimiento de las funciones establecidas en la ley, el establecimiento educativo, debe: 1. Definir, adoptar y divulgar el sistema institucional de evaluación de estudiantes, después de su aprobación por el consejo académico. 2. Incorporar en el proyecto educativo institucional los criterios, procesos y procedimientos de evaluación; Estrategias para la superación de debilidades y promoción de los estudiantes, definidos por el consejo directivo. 3. Realizar reuniones de docentes y directivos docentes para analizar, diseñar e implementar estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes y dar recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes. 4. Promover y mantener la interlocución con los padres de familia y el estudiante, con el fin de presentar los informes periódicos de evaluación, el plan de actividades de apoyo para la superación de las debilidades, y acordar los compromisos por parte de todos los involucrados. 5. Crear comisiones u otras instancias para realizar el seguimiento de los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes si lo considera pertinente. 6. Atender los requerimientos de los padres de familia y de los estudiantes, y programar reuniones con ellos cuando sea necesario. 7. A través de consejo directivo servir de instancia para decidir sobre reclamaciones que presenten los estudiantes o sus padres de familia en relación con la evaluación o promoción. 8.</p>	<p>1. Se define, se divulga y se adopta el S.I.E, después de ser aprobado por el consejo académico, se realizan modificaciones propuestas al mismo, si las hay.</p> <p>2. El P.E.I., es un documento que se encuentra en revisión.</p> <p>3. Se realizan reuniones con el comité de evaluación para observar el rendimiento académico de cada estudiante en cada periodo académico informando posteriormente a los</p>	<p>Los planes de área que se elaboran a partir del plan de estudios aprobado integran en forma obligatoria aspectos como Criterios de Promoción por grados, Tabla de descriptores (desempeño, fortalezas, debilidades, recomendaciones para cada periodo académico), Planeación de actividades por cada uno de los grados y para cada periodo que incluye Estándares, Competencias, Saberes (Saber, saber hacer y ser) y la Evaluación del aprendizaje.</p> <p>Los planes de área se implementan a través de planes de clase que diseñan los docentes y que deben ser aprobados en Coordinación académica antes de su implementación de acuerdo a como</p>	<p>PENSAMIENTO</p>

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
<p>Analizar periódicamente los informes de evaluación con el fin de identificar prácticas escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes, e introducir las modificaciones que sean necesarias para mejorar. 9. Presentar a las pruebas censales del ICFES la totalidad de los estudiantes que se encuentren matriculados en los grados evaluados, y colaborar con éste en los procesos de inscripción y aplicación de las pruebas, según se le requiera ...</p>	<p>padres y a los estudiantes lo que es concerniente a cada caso.</p> <p>4. La institución tiene establecido un horario de atención a padres de familia el cual es aprovechado para informar el progreso de cada estudiante y las recomendaciones para la mejora del proceso académico y disciplinario.</p> <p>5. En cada periodo académico se realiza la comisión de evaluación y promoción con los docentes de cada área o curso, con acompañamiento de coordinación académica y disciplinaria y personal profesional de apoyo (orientación escolar, psicología y terapia de apoyo al aprendizaje).</p> <p>6. Se atiende a los padres de familia en el horario establecido cuando ellos lo solicitan.</p> <p>7. Ante las reclamaciones hechas por los estudiantes y padres de familia, se sigue el debido proceso y el conducto regular establecido en el manual de convivencia.</p> <p>8. Al realizar un informe el comité de evaluación este se tiene en cuenta para modificar las posibles fallas que se puedan presentar en el</p>	<p>lo establecen las actividades del GA-PR-001 Diseño e implementación curricular. Los planes de clase incluyen identificación general del área, docente, cursos, fechas de inicio y finalización del plan de clase. Los saberes y la evaluación como se identifican en el plan de área, los prerrequisitos necesarios para lograr el aprendizaje, los criterios de evaluación a tener en cuenta de acuerdo a como se establece en el S.I.E, las actividades y estrategias de aprendizaje planeadas, los resultados de aprendizaje esperados, recursos y ambientes de aprendizaje, bibliografía y, las actividades de seguimiento y mejoramiento que puede presentar el estudiante.</p> <p>El control y seguimiento a esta implementación se realiza una vez en cada periodo con visitas a aula y a partir de otros mecanismos como reuniones de área, consejo académico, solicitudes de los padres o estudiantes, entre otros. Para atender los requerimientos de los padres de familia y los estudiantes, en el Manual de Convivencia (DE-DC-005) se establecen las instancias del debido proceso académico.</p> <p>Adicionalmente en el horario de cada docente se determinan dos horas semanales para atención de padres de familia que son consolidadas y publicadas en carteleras y en la página web de la institución.</p> <p>También se cuenta con un procedimiento de atención inquietudes, peticiones, quejas y reclamos, que busca solucionar este tipo de solicitudes de los padres</p>	

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
	<p>proceso evaluativo.</p> <p>9. La institución realiza la inscripción de la totalidad de los estudiantes de los grados a evaluar.</p>	<p>cuando se comprueba que las instancias del debido proceso no han sido efectivas.</p>	
<p>ART 12. Derechos del estudiante.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales. 2. Conocer el sistema institucional de evaluación de los estudiantes: criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción desde el inicio de año escolar. 3. Conocer los resultados de los procesos de evaluación y recibir oportunamente las respuestas a las inquietudes y solicitudes presentadas respecto a estas. 4. Recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje. <p>ART 13. Deberes del estudiante. El estudiante, para el mejor desarrollo de su proceso formativo, debe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cumplir con los compromisos académicos y de convivencia definidos por el establecimiento educativo. 2. Cumplir con las recomendaciones y compromisos adquiridos para la superación de sus debilidades. 	<p>ART 10. Actividades académicas de seguimiento y mejoramiento.</p> <p>A. Los procesos de nivelación de dificultades académicas se desarrollarán durante el transcurso del respectivo período con el docente del área, quien asignará actividades de comprensión, crecimiento y profundización. Los estudiantes con desempeño bajo recibirán de sus docentes una Actividad de Comprensión, que debe ser desarrollada y sustentada para pasar a nivel básico.</p> <p>Los estudiantes con desempeño básico recibirán de sus docentes una Actividad de Crecimiento, que debe ser desarrollada y sustentada para pasar a nivel Alto.</p> <p>Los estudiantes con desempeño Alto recibirán de sus docentes una Actividad de Profundización, que debe ser desarrollada y sustentada para pasar a nivel superior. Los estudiantes con desempeño superior en todas las áreas del plan de estudios al finalizar el año lectivo; recibirán una Mención de Excelencia Académica.</p> <p>El docente registrará la entrega, sustentación y valoración de las actividades con la firma del estudiante.</p> <p>ART 12. Estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.</p> <p>Las estrategias deben reflejar apropiación de conocimiento, habilidades y destrezas; el alcance de logros; niveles de motivación y</p>	<p>El proceso de Direccionamiento Estratégico, en cabeza de la rectora, establece las directrices y mecanismos para revisar y ajustar el DE-DC-005 Manual de convivencia que en el Capítulo V. De los estudiantes y las estudiantes, identifica los derechos y deberes de los estudiantes en la Institución (artículos 26 y 27), dentro de los cuales se incluyen los relacionados con la evaluación como lo establece el decreto.</p>	<p>APRENDIZAJE</p> <p>APRENDIZAJE</p>

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
	<p>actitudes del estudiante. Las evaluaciones deben ser contextualizadas en situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos que le permitan al estudiante demostrar qué es capaz de hacer con lo que sabe.</p> <p>ARTÍCULO 14. Procesos de auto evaluación de los estudiantes. El auto evaluación se tendrá en cuenta en la valoración del aspecto actitudinal; es decir el SER, que será justificada por el estudiante en cada una de las áreas y el comportamiento en general.</p> <p>Los docentes establecerán LISTAS DE CHEQUEO con los criterios para su aplicación y mecanismos de evidencia, ante lo cual podrán tener en cuenta algunas pautas como:</p> <p>Bloc de auto evaluación: es una actividad en la que el estudiante evidencia los esfuerzos realizados, la valoración del trabajo conseguido (¿qué sabía?, ¿cómo lo he aprendido?, ¿qué se yo ahora?), en relación a contenidos tanto del ámbito conceptual, procedimental y actitudinal, cuáles han sido las mejores ideas, los logros conseguidos en los distintos ámbitos de conocimiento.</p> <p>Hoja de Plan Semanal: el objetivo de esta actividad es motivar al estudiante para que sea responsable de sus acciones. Él sabe que tiene una semana para realizar determinadas actividades y el mismo ha de responder de su realización.</p> <p>El diario del estudiante: la reflexión sobre el diario permite detectar problemas, hacer explícitas las concepciones y posibilitar mejoras en el proceso. Desde nuestro punto de vista, el diario es</p>		

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
	<p>uno de los instrumentos más útiles para llegar al conocimiento, análisis, comprensión y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje que realiza el estudiante, así como también para conocer y respetar el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos.</p> <p>El portafolio, instrumento para la evaluación formativa del estudiante: El portafolio es una colección de trabajos, actividades, etc. que el estudiante ha realizado durante un curso. Pero quizás, lo más importante de esta selección de actividades radique en que éste ha de estar compuesto por aquellas actividades que han permitido al estudiante tanto la posibilidad de valorarse más a sí mismo, como de sentirse más seguro de sí mismo.</p>		
	<p>ART 12. Las estrategias a aplicar serán entre otras:</p> <p>A. Evaluación de desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mapas mentales ✓ Solución de problemas ✓ Métodos de casos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proyectos ✓ Debate ✓ Ensayos ✓ Técnica de la pregunta <ul style="list-style-type: none"> ✓ Portafolios ✓ Informes ✓ Juego de roles ✓ Lluvia de ideas ✓ Exposiciones <p>B. Observación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas ✓ Listas de chequeo ✓ Escalas <p>C. Recolección de evidencias</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación directa ✓ Simulación de situaciones 		PENSAMIENTO

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
	<p>✓ Valoración de productos terminados o en proceso</p> <p>✓ Formulación de preguntas</p>		
	<p>Se da cumplimiento ya que el S.I.E se da a conocer como parte del manual de convivencia a toda la comunidad educativa</p>		
ARTÍCULO 14. Derechos de los padres de familia. En el proceso formativo de sus hijos, los padres de familia tienen los siguientes derechos:	<p>Artículo 16 Divulgación y publicación por parte de cada uno de los docentes del proceso de evaluación al inicio de cada uno de los periodos académicos, de los criterios a tener en cuenta y su valor porcentual en cada uno de los cursos.</p>		ENSEÑANZA
1. Conocer el sistema institucional de evaluación de los estudiantes: criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción desde el inicio de año escolar.		El DE-DC-005 Manual de convivencia que en el Capítulo IV. De los padres de familia y acudientes, en los artículos 22 y 23, identifica los derechos y deberes de estos, dentro de los cuales se incluyen algunos que pueden asimilarse a los relacionados con la evaluación como lo establece el Decreto.	
2. Acompañar el proceso evaluativo de los estudiantes.	<p>Establecimiento de horarios de atención a padres de familia de docentes y directivos a fin de resolver inquietudes y posibles quejas acerca de los procesos académicos incluido el proceso de evaluación.</p>		ENSEÑANZA
3. Recibir los informes periódicos de evaluación.	<p>Artículo 17 La I.E.D. hará entrega de informes académicos al finalizar cada periodo.</p>		
4. Recibir oportunamente respuestas a las inquietudes y solicitudes presentadas sobre el proceso de evaluación de sus hijos.	<p>Artículo 16 Como se indicó anteriormente cada docente tiene establecido un horario en el cual puede atender y dialogar con los padres de familia sobre el proceso académico de los estudiantes</p>		
ARTÍCULO 15. Deberes de los padres de familia. De conformidad con las normas vigentes, los padres de familia deben:			
1. Participar, a través de las instancias del gobierno escolar, en la definición de criterios y procedimientos de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y promoción escolar	<p>En el S.I.E de manera específica no están descritos los deberes de los padres o acudientes, pero se enuncian en el Capítulo IV artículo 25 del manual de convivencia.</p>		ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
2. Realizar seguimiento permanente al proceso evaluativo de sus hijos			
Continuación del Decreto “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.”			
3. Analizar los informes periódicos de evaluación.			
ARTÍCULO 16. Registro escolar. Los establecimientos educativos deben llevar un registro actualizado de los estudiantes que contenga, además de los datos	El artículo 16 establece las acciones para garantizar que los	En la gestión académica el registro de las calificaciones se estructura y	APRENDIZAJE

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
<p>de identificación personal, el informe de valoración por grados y el estado de la evaluación, que incluya las novedades académicas que surjan.</p>	<p>directivos docentes y docentes cumplan con los procesos establecidos en el S.I.E, así: Divulgación y publicación por parte de cada uno de los docentes del proceso de evaluación al inicio de cada uno de los periodos académicos, de los criterios a tener en cuenta y su valor porcentual en cada uno de los cursos. Seguimiento a los procesos evaluativos por parte de Coordinación según el reporte de planillas y consolidado de calificaciones al finalizar cada periodo académico. Establecimiento de horarios de atención a padres de familia de docentes y directivos a fin de resolver inquietudes y posibles quejas acerca de los procesos académicos incluido el proceso de evaluación. Atención a estudiantes por parte de la Coordinación, para recoger inquietudes y aclarar las situaciones particulares en los procesos académicos y evaluativos. Divulgación y publicación oportuna de los resultados del proceso evaluativo en cada periodo académico por parte de los docentes en cada una de las áreas y grados. La Coordinación Académica hará seguimiento a los casos especiales de estudiantes que al finalizar el proceso en cada periodo continúen con áreas pendientes. Las diferentes instancias del Gobierno Escolar harán seguimiento permanente, con miras a realizar ajustes o correcciones al sistema. De igual forma el artículo 17, define la periodicidad de entrega de informes académicos a los padres</p>	<p>controla a través de las actividades de los procedimientos de GA-PR-001 Diseño e implementación curricular, el GA-PR-004 Elaboración de Informes Académicos y GA-PR-005 Promoción de Estudiantes. Con base en la información consolidada y controlada en la gestión académica, el proceso de Admisiones, Matrícula y Registro, a través del procedimiento AMR-PR-002 Expedición de certificados, constancias y diplomas; determina las actividades y registros necesarios para elaborar certificados y constancias.</p>	

DECRETO 1290 DE 2009	SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN	SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD	CATEGORÍA
	<p>de familia, en este caso se realizará la entrega de informes académicos al finalizar cada uno de los cuatro periodos académicos y el artículo 18, define la estructura de los informes académicos así: El informe debe ser claro, entendible y legible, mostrará los descriptores, el total de inasistencias por áreas y dimensiones. Para Básica y Media, además, el promedio de las calificaciones obtenidas en los periodos anteriores y en su párrafo aclara que los estudiantes con dificultades especiales, se les entregará además del boletín de notas un informe descriptivo sobre su proceso de desarrollo y avance.</p>		
<p>ARTÍCULO 17. Constancias de desempeño. El establecimiento educativo, a solicitud del padre de familia, debe emitir constancias de desempeño de cada grado cursado, en las que se consignarán los resultados de los informes periódicos. Cuando la constancia de desempeño reporte que el estudiante ha sido promovido al siguiente grado y se traslade de un establecimiento educativo a otro, será matriculado en el grado al que fue promovido según el reporte. Si el establecimiento educativo receptor, a través de una evaluación diagnóstica, considera que el estudiante necesita procesos de apoyo para estar acorde con las exigencias académicas del nuevo curso, debe implementarlos.</p>	<p>Dentro del Sistema institucional de Evaluación no se establece ninguna especificación para la emisión de constancias de desempeño.</p>		<p>APRENDIZAJE</p>
<p>ARTÍCULO 18. Graduación. Los estudiantes que culminen la educación media obtendrán el título de Bachiller Académico o Técnico, cuando hayan cumplido con todos los requisitos de promoción adoptados por el establecimiento educativo en su proyecto educativo institucional, de acuerdo con la ley y las normas reglamentarias.</p>	<p>En el artículo 9, literal C, establece los criterios para la promoción y graduación de bachilleres. Teniendo en cuenta que la Institución es de carácter Técnico, los estudiantes de grado undécimo deberán aprobar satisfactoriamente todas las áreas de la especialidad para graduarse como bachilleres técnicos.</p>	<p>Procedimiento GA-PR-005 Promoción de Estudiantes. y GA-PR-007 Prestación del servicio social.</p>	<p>APRENDIZAJE</p>

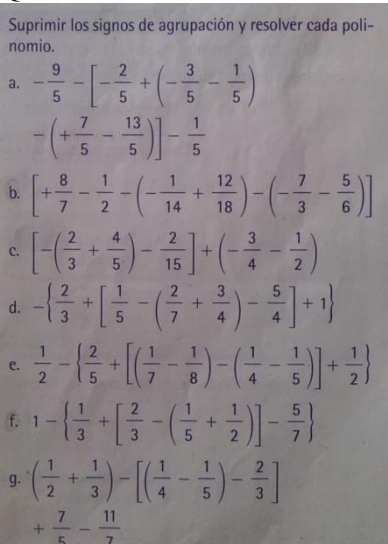
Anexo C. Diarios de campo y planes de clase. Ciclo I de Reflexión.

A continuación, se recopilan los registros en diarios de campo y los planes de clase que soportan los antecedentes del problema que se aborda en este proyecto, es decir, los realizados durante el primer semestre de estudio de la maestría en la etapa de elaboración de la intención de investigación.

C.1 Diarios de campo. Resultados de trabajo en el aula (Descripción del problema)

Los diarios de campo en el orden en el cual son citados en el capítulo 1 de descripción del problema.

c.1 CPM_JU_MAT_701_01

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Juana Idali Castillo Urrego	
REGISTRO No.: CPM_JU_MAT_701_01	FECHA: 3/agosto/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 701	LUGAR: Col. Pompilio Martínez-Aula de clase
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 55 min.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:30 am HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11:30 am
TEMA: Multiplicación y División de Números Racionales.	
NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
<p>Revisión de 3 problemas asignados en la clase anterior. Trabajo en polinomios por parejas. Corrección en el tablero Aclaración de dudas. Quiz.</p>  <p>Suprimir los signos de agrupación y resolver cada polinomio.</p> <p>a. $-\frac{9}{5} - \left[-\frac{2}{5} + \left(-\frac{3}{5} - \frac{1}{5} \right) - \left(+\frac{7}{5} - \frac{13}{5} \right) \right] - \frac{1}{5}$</p> <p>b. $\left[+\frac{8}{7} - \frac{1}{2} - \left(-\frac{1}{14} + \frac{12}{18} \right) - \left(-\frac{7}{3} - \frac{5}{6} \right) \right]$</p> <p>c. $\left[-\left(\frac{2}{3} + \frac{4}{5} \right) - \frac{2}{15} \right] + \left(-\frac{3}{4} - \frac{1}{2} \right)$</p> <p>d. $-\left\{ \frac{2}{3} + \left[\frac{1}{5} - \left(\frac{2}{7} + \frac{3}{4} \right) - \frac{5}{4} \right] + 1 \right\}$</p> <p>e. $\frac{1}{2} - \left\{ \frac{2}{5} + \left[\left(\frac{1}{7} - \frac{1}{8} \right) - \left(\frac{1}{4} - \frac{1}{5} \right) \right] + \frac{1}{2} \right\}$</p> <p>f. $1 - \left\{ \frac{1}{3} + \left[\frac{2}{3} - \left(\frac{1}{5} + \frac{1}{2} \right) \right] - \frac{5}{7} \right\}$</p> <p>g. $\left(\frac{1}{2} + \frac{1}{3} \right) - \left[\left(\frac{1}{4} - \frac{1}{5} \right) - \frac{2}{3} \right] + \frac{7}{5} - \frac{11}{7}$</p>	

<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Verifiqué el desarrollo de la tarea. Organicé pares para trabajo en clase y les entregué 5 ejercicios con operaciones básicas, combinadas de números racionales. Para realizar el ejercicio tenían 40 minutos.</p> <p>Distribuí los estudiantes de tal forma que en cada pareja quedara uno que no tenía mayor dificultad para resolver los ejercicios y otro que pudiera ayudarlo. Los dos estudiantes debían desarrollar los ejercicios cada uno en su cuaderno.</p> <p>Al pasar por cada grupo note que algunas parejas se dedicaban a hablar y había que estarles llamando la atención para que realizaran el trabajo, otros se interesaron por la actividad y participaban de la clase</p> <p>Pasando por las parejas, verificaba la realización de la actividad y aclaraba dudas que manifestaran los estudiantes.</p> <p>Finalizado el tiempo recogí los cuadernos del integrante de la pareja que presenta más dificultad.</p> <p>Para terminar en los últimos 15 minutos corregimos en el tablero los ejercicios, pasando los estudiantes en los que vi mayor dificultad para solucionarlos.</p> <p>Para la próxima clase quedo programada una evaluación.</p> <p>En el desarrollo de esta clase puedo evidenciar que los estudiantes están aprendiendo solo para el momento, que al iniciar un tema nuevo no tienen la competencia para conectarlo con el anterior y pareciera que después de terminado y evaluado un tema, no le encontrarán la utilidad y por lo tanto lo olvidarán.</p> <p>Me parece que debo reforzar más sobre el manejo de signos y retomar el tema de operaciones básicas con fraccionarios buscando y aplicando otras estrategias didácticas que les permitan la apropiación del tema más fácilmente, de la misma forma plantear y proponer planteamiento de situaciones de la vida cotidiana que necesiten los racionales para su resolución.</p> <p>Los resultados de la evaluación escrita fueron los que yo esperaba después de mi observación y análisis. De 3 puntos de operaciones combinadas y 2 problemas: 5 ejercicios bien hechos 4 estudiantes; 4 ejercicios bien 7 estudiantes; 3 ejercicios bien 13 estudiantes y entre 1 y 2 bien realizados 6 estudiantes.</p>
<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>Observación directa. Autoobservación Registros y apuntes de los estudiantes. Evaluación escrita.</p>
<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)</p> <p>Trabajo individual. Trabajo por pares (estilos de agrupamiento). Evaluación de proceso: como docente empleo la revisión del proceso como un insumo para la evidencia del aprendizaje Registros de evaluación: se emplea del cuaderno, toma de apuntes, corrección de ejercicios en el tablero. Criterios de evaluación: Trabajo y participación en clase, tareas y trabajos asignados para casa, evaluaciones, trabajo en geometría y autoevaluación.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)</p> <p>En el desarrollo de la clase los estudiantes hacen preguntas relacionadas con la simplificación de signos, la forma como se eliminan los signos de agrupación, hacen preguntas sobre cómo funcionan los signos en la suma y la resta, y como en la multiplicación y división.</p> <p>Al desarrollar los ejercicios en el tablero pude evidenciar que los estudiantes que pasaron no tienen claridad en el manejo de signos y por lo tanto se les dificulta el desarrollo correcto de los ejercicios, de igual forma en el cuaderno observo la misma dificultad, lo que muestra que este tema no está claro. Pero también encuentro confusión en la forma de desarrollar las diferentes operaciones con fracciones.</p> <p>Esta situación me permite suponer que falta más profundización y estrategias didácticas para que realmente pudieran comprender y hacer manejo adecuado de los signos. También evidencio falta de profundización en los conceptos previos sobre fracciones, lo que puede generar dificultad en las pruebas de análisis y los bajos resultados en las pruebas escritas.</p>

c.2 CP_JM_CAST_401_02

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Miguel Ángel Pinzón Tovar	
REGISTRO No.: CP_JM_CAST_401_02	FECHA: 04 de agosto del 2.015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Grado 401, 36 estudiantes.	LUGAR: I.E.D. Pompilio Martínez Aula de clase
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 50 min.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:00 HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 10:50
TEMA: Seguimiento Reglas Ortográficas	
NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo y oración 2. Llamar lista 3. Motivación: inicie con la frase en un país muy lejano, seguidamente al niño que yo le diga debe continuar el cuento hasta llegar al último estudiante del salón., esta actividad toma 5 minutos. 4. Actividad: Le pedí a los estudiantes que sacaran una hoja para realizarles un dictado con el objetivo de evaluar reglas ortográficas trabajadas en clase anteriormente. 5. Los estudiantes se disponen a tomar atentamente el dictado, a excepción de la niña Gineth Pedraza quien hizo mala cara porque no le gustan los dictados, el dictado nos tomó 15 minutos. 6. Posteriormente, se intercambian las hojas del escrito con los compañeros para llevar a cabo una coevaluación, se leyó el texto y se hizo énfasis en la correcta escritura. 7. Coevaluación: Se repite la lectura por parte del docente enfatizando la correcta escritura de cada palabra, los niños encierran con un círculo las palabras que quedaron mal escritas del compañero. Luego retornan las hojas al compañero, para que estos escriban 5 veces cada palabra correctamente y elabore una oración con ella. 	
NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)	
Durante la actividad observe que los estudiantes se notaron preocupados, por no saber la correcta escritura de algunas palabras, otros no manifestaron ninguna emoción. La niña Karol Alejandra Araque López, estuvo tratando de copiarse debido a que se quedó atrasada fomentando desorden en la clase.	
NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo 2. Verificación de asistencia 3. Motivación 4. Actividad 5. Coevaluación 	
PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)	
Con esta actividad indagué cuál era el nivel ortográfico que los estudiantes poseen.	
NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)	
Los estudiantes preguntan si pueden hacer un dibujo relacionado con el texto dictado. Los estudiantes que tuvieron muchos errores en el dictado se acercan y me preguntan qué nota sacaron en el dictado.	

C.3 CP_CP_JT_CAST_302_01

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Maryori Cabezas Landeros	
REGISTRO: CP_JT_CAST_302_01	FECHA: 23 de mayo DE 2016
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 302	LUGAR: Colegio Pompilio Martínez. Aula de clase
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 120	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00

MINUTOS	A.M. HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00
TEMA: LA ORACIÓN	
NOTAS DESCRIPTIVAS	
(Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
<p>Como motivación se inició con el juego del ahorcado con la palabra: la oración</p> <p>La clase se desarrolló siguiendo cuatro momentos: identificación de saberes previos, explicación del concepto, trabajo individual, trabajo grupal y propuesta.</p> <p>Se preguntó a los estudiantes que sabían de la oración a lo que respondieron: “inicia con mayúscula y termina con punto, nos permite hablar con Dios, con una palabra podemos formar una oración, con los verbos se pueden formar oraciones, pueden ser largas o cortas.” Posteriormente se dio el significado de la oración explicando que tiene sujeto y predicado y que debe tener un orden lógico que le dé sentido completo.</p> <p>Se hizo la lectura de Gulliver, con esta al final los niños completaron oraciones.</p> <p>Se escribieron oraciones en desorden para que los estudiantes las organizaran, subrayaran el sujeto y el predicado y luego cada uno escribió una oración con el tema del colegio.</p> <p>Formaron parejas como quisieron, de las dos oraciones debían formar una sola, pero conservando la idea de cada uno, a medida que la iban escribiendo me iban mostrando para hacer correcciones durante el proceso, finalmente cada pareja eligió la forma de presentar la producción de los dos ante sus compañeros, algunos hicieron dibujos, una pareja presentó la frase cantada y la mayoría la dramatizó.</p> <p>Se hizo una evaluación oral de lo aprendido a lo que respondieron: “entendí que la oración debe llevar sujeto y predicado, ahora si me quedo claro que las oraciones comienzan con mayúscula y terminan con punto, aprendí a no tener tanta pena para trabajar en grupo, ser valiente le quita los miedos a uno, me divertí porque cuando uno actúa se siente orgulloso de uno mismo y me gustó la clase, aprendí que la oración tiene que tener sentido.”</p> <div data-bbox="228 1018 1313 1325"> </div>	
NOTAS INTERPRETATIVAS	
(Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)	
<p>Se evidencio motivación con el tema, al decir los saberes previos lo hicieron con un poco de timidez y solo participaron unos pocos estudiantes que son los que por lo general participan más en clase, permanecieron atentos a la explicación y a la lectura de Gulliver, después de la organización de las oraciones se mostró más participación.</p> <p>Se vieron muy animados con la organización de las parejas como quisieron pues por lo general se forman por cercanía, durante la planeación de la oración y preparación para presentarla al grupo se mostraron motivados, animados y muy concentrados en lo que estaban haciendo, algunos ensayaron varias veces.</p> <p>Me preguntaron si la actividad tenía nota a lo que respondí que no se preocuparan por la nota, se mostraron más tranquilos.</p> <p>En la presentación de las oraciones, aunque mostraron timidez la mayoría decidió usar una máscara que está en el salón y hacer la representación de lo que escribieron.</p> <p>Se evidencio buena comunicación, buen trabajo en grupo y claridad en los conceptos aprendidos.</p>	
NOTAS METODOLÓGICAS	
(Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)	
Los momentos utilizados en durante la clase fueron los siguientes:	
PRIMER MOMENTO:	
Saludo	

<p>Se preguntó quién no vino. Asistieron todos</p> <p>SEGUNDO MOMENTO: Explicación del trabajo a seguir Escribir la fecha Motivación: Juego el ahorcado</p> <p>CUARTO MOMENTO: ideas previas concepto nuevo Lectura</p> <p>QUINTO MOMENTO: Trabajo individual SEXTO MOMENTO: Trabajo en parejas. SÉPTIMO MOMENTO: Presentación de sus trabajos creados en parejas.</p>
PRE- CATEGORÍAS
(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)
<p>Actitudinal: Fue una actividad que le gustó mucho al grupo, lograron seguir instrucciones y se cumplieron los objetivos propuestos, se notó buena disposición a las propuestas.</p> <p>Afectivo: les gusta trabajar en parejas sobre todo con quienes tienen mayor empatía.</p> <p>Cognitivo: la motivación por la actividad permitió un buen nivel de atención y concentración.</p>
NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)
<p>Los niños estaban preocupados por la nota, les pedí que escribieran la oración con el nombre de los dos que la hicieron en una hoja iris y se esforzaron por hacerla con buena letra, ortografía y que tuviera sentido.</p> <p>Algunos decían: “la profe va a calificar es la oración que escribimos, por eso se lleva las hojas.”</p> <p>Al final de la actividad hicieron buenos comentarios y les gustó.</p> <p>Al revisar el producto final escrito aún se evidencian algunos errores como el uso de las mayúsculas.</p>

C.4 CP_JM_CAST_401_02

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Ana María Moyano Nieto	
REGISTRO No.: CPM-JM-CN-1102-02	FECHA: 05/agosto/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 1102	LUGAR: Laboratorio de química
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 110 min.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 am HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8:50 am
TEMA: Hibridación y conformación de cadenas carbonadas	
NOTAS DESCRIPTIVAS	
(Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
<p>Durante las clases anteriores se analizaron las tres hibridaciones del átomo del carbono relacionándolas con tipos de enlace que se pueden formar en una cadena carbonada. Cada hibridación se modeló con bombas en diversos colores, representando los orbitales puros e híbridos del átomo de carbono. Para la clase de hoy los estudiantes debían traer formados con bombas varios “átomos de carbono” con diferentes tipos de hibridación.</p> <p>Es la primera hora y antes de ingresar a la sala de profesores informo a los estudiantes del grupo que ya están en el salón, que la clase la realizaremos en el laboratorio y que los espero con la tarea.</p> <p>Una vez ubicados en el laboratorio, le pido al código cinco que oriente la oración de la mañana, se ubican en grupos y verifico que hayan cumplido con la tarea de los átomos de carbono en bombas (dos para cada hibridación), solamente un grupo no cumple completamente con la tarea, con un grupo me detengo a hacer una revisión de la representación de las hibridaciones ya que no son correctas y les pido que analicen cual es el error, el cual encuentran fácilmente.</p> <p>Les pido que se dividan en dos grupos, como se demoran en esta actividad, organizo los dos grupos teniendo en cuenta solamente su ubicación en el laboratorio, como actividad pido que cada grupo elabore una cadena con los “átomos en bombas” y después registren en sus cuadernos las hibridaciones, los enlaces y la cadena carbonada que diseñaron; para posteriormente intercambiar con el otro grupo analizar y determinar errores en la configuración de la</p>	

<p>cadena. Se asigna un tiempo de 10 minutos.</p> <p>Como los grupos son grandes inicialmente se les dificulta ponerse de acuerdo, surgen discusiones y confusiones acerca del tipo de hibridación que representan las bombas y el enlace que se puede formar, algunos recurren al cuaderno, en cada grupo se identifican líderes de la actividad. Cada grupo quiere generar una cadena que logre “corchar” a sus compañeros y por esta razón incurren en varios errores.</p> <p>Inicialmente aunque algunos estudiantes lograban ubicar las bombas se les dificultaba plasmar en el papel lo que representaban, otros estudiantes buscaban resolver la situación al revés, desarrollando la cadena en el papel para después organizar las bombas.</p> <p>Cuando el grupo me informa que ya terminaron la revisó y simplemente digo para cada “átomo (grupo de bombas)” que incluyen si está bien o mal, con el fin de que el grupo retome la discusión y resuelvan la situación. Debo llamar la atención a estudiantes que no participan, incluso les pido que sean ellos quienes expliquen la estructura para lograr la participación.</p> <p>Solo se pueden realizar dos repeticiones por la gran cantidad de dudas que se evidencian. Finalmente se entrega una hoja con algunas preguntas, de selección y de completar, sobre el tema.</p>
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Este tipo de actividades son motivantes para los estudiantes, pero siempre se corre el riesgo con algunos de ellos que se quedan en el juego y no logran un aprendizaje a través de la conexión entre el modelo que se les presenta y el concepto real. También facilitan una evaluación del proceso que llevan los estudiantes, pero para lograrlo se requiere mucha atención por parte del docente para determinar el nivel de participación de cada uno en el grupo; además del tiempo que se requiere para observarlos a todos, no es posible por tanto aplicarlas en todos los momentos y a todos los temas.</p> <p>El trabajo en grupo y la competencia permite que los estudiantes traten de explorar e innovar sobre el modelo, esto los lleva a errores que cuando se detectan y son explicados correctamente ayudan al aprendizaje.</p> <p>La comprobación con el cuestionario escrito es importante para verificar la conceptualización apropiada.</p>
<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>Observación directa. Autoobservación Participación de los estudiantes.</p>
<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)</p> <p>Trabajo colaborativo De acuerdo con el Sistema Institucional de evaluación se evalúan tareas, cuestionarios, talleres, pruebas escritas, autoevaluación, trabajo e informes de laboratorio.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)</p> <p>Es importante al planear una actividad lúdica identificar de la forma más clara el propósito, los materiales, los tiempos, etc., es muy fácil que errores en estos aspectos afecten negativamente el desarrollo de la clase o desvíe la atención de los estudiantes dificultando el aprendizaje.</p>

C.5 CP_JU_CN_601_01

NOMBRE DEL OBSERVADOR: María Teresa Buitrago R.	
REGISTRO No.: CPM_JU_CN_601_01	FECHA: 3/agosto/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 601 (30 estudiantes)	LUGAR: Colegio Pompilio Martínez _Aula de clase 601
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 50 min.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:50 am HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11:40 am
TEMA: El planeta tierra en su parte interior	
<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p>	

La clase se organizo así:

Oración dirigida por el estudiante Santiago Chocontá.

Verificar asistencia. Faltaron dos estudiantes; Diana Amado; Tiene incapacidad médica y Juan Pablo Gómez, se desconoce el motivo de la inasistencia.

Se dio a conocer la agenda a desarrollar durante la clase.

Exploración de saberes previos que consistía en que cada estudiante dibujara el planeta tierra como quisiera, pero debía aplicar los conocimientos que tenía sobre el planeta. Luego pasaron cuatro estudiantes al tablero y realizaron el dibujo de cada uno (Los estudiantes que pasaron al tablero fueron seleccionados por la docente con el fin de poder hacer comparaciones). Luego los demás estudiantes debían asociar el dibujo que cada uno elaboro con uno de los que estaba dibujado en el tablero; 22 estudiantes dibujaron el planeta con los continentes bien estructurados, 4 estudiantes intentaron graficar los continentes, pero se les dificulto, 2 estudiantes solo realizaron un círculo y solo Angie Sofía Pamo logro graficar los continentes y algunas capas del planeta.

Cada estudiante socializo su dibujo; a la mayoría le da pena, les cuesta hablar en público. Solo tres estudiantes explicaron con facilidad el dibujo que realizaron así no implicara gran conocimiento sobre el tema. Se insistió para que todos pasaran y explicaran lo que dibujaron.

Al ir escuchando a sus compañeros poco a poco iban recordando algunas cosas sobre la teoría acerca del planeta tierra.

Por lo anterior se detecta que es necesario hacer un refuerzo general de este tema.



Estudiantes realizando el dibujo sobre el planeta tierra.

NOTAS INTERPRETATIVAS

(Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)

Al escuchar la instrucción de dibujar el planeta tierra aplicando lo que sabían sobre este; se pudo observar que la mayoría de los estudiantes realmente no recordaban sobre este tema, no sabían qué hacer, cuando algunos de sus compañeros iniciaron el dibujo ya se ubicaron e iniciaron la actividad.

Los estudiantes Juan David Orjuela y Edwin Buitrago tardan aproximadamente 10 minutos para iniciar realmente el dibujo. (Inician, borran consecutivamente) se levantan del puesto constantemente con la intención de observar los trabajos de sus compañeros y así tomar ideas para su actividad. El resto del grupo se ve motivado realizando su dibujo.

Luego cuando di la indicación de pasar frente a sus compañeros y comentar acerca del dibujo que cada uno realizo, es decir sustentar su actividad se observa que a la mayoría les cuesta hablar en público y más si deben discutir, debatir sobre un tema que no manejan con facilidad.

Elaborar el dibujo les llamo la atención, pero cuando se iniciaron las sustentaciones – explicaciones de sus dibujos se distraen con facilidad y evitan pasar a socializarlos.

Las estudiantes María Paula León y Adriana Del Pilar Solo diseñaron un círculo, al indagar la causa, manifiestan que no recuerdan nada. Esta situación es muy especial ya que siguiendo la estructura del área se sabe que el año anterior tanto en sociales como en gestión ambiental se desarrolló esta temática, y a nivel general del grupo no recuerdan con propiedad este tema, es decir que realmente no adquirieron los conocimientos básicos.



Estudiante que se distrae durante el momento de la exposición.

Al finalizar la clase se les dejo de actividad para la casa.

Leer y revisar información sobre el planeta tierra.

Traer textos para la próxima clase

NOTAS METODOLÓGICAS

(Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)

No se utilizó un modelo pedagógico definido.

Los momentos utilizados durante la clase fueron los siguientes:

- Introducción:
 - Saludo
 - Oración
 - Se presentó la agenda
 - Se hicieron recomendaciones sobre los uniformes y aseo del salón.
 - Verificación de asistencia
- Motivación:
 - Exploración de saberes previos.
 - De manera individual realizar el dibujo sobre el planeta tierra
 - Establecer relaciones y diferencias con los dibujos de sus compañeros.
 - Sustentar, comentar acerca de su dibujo frente al grupo.
 - Los estudiantes tomaron apuntes en su cuaderno.
 - Actividad para la casa.
 - Leer sobre el planeta tierra, parte interna del planeta.

PRE- CATEGORÍAS

(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)

El grado 601 cuenta con 30 estudiantes; (15 niñas y 15 niños).

Dimensión Cognitiva:

Cuando se trata de realizar actividades manualmente se les ve muy animados, cuando se debe integrar con la dimensión comunicativa se observa que se les dificulta un poco a la gran mayoría de los estudiantes.

Actitudes sociales:

Es un grupo unido, se colaboran en las diferentes actividades, se observa algo de indisciplina y Edwin Buitrago pasa a ser un poco agresivo.

Para el proceso evaluativo: Criterios de evaluación.

Participación de cada uno de los estudiantes tanto para la actividad individual como para la grupal.

El cuaderno de cada estudiante es un registro donde puedo evidenciar la toma de apuntes y las actividades que realizamos en clase.

NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)

Esta actividad me permitió observar que los niños olvidan lo que vieron en años anteriores ya que este tema según la estructura del área lo vieron el año pasado. Por lo tanto, es importante reforzarlo y generarles algunas actividades significativas con el fin de que realmente lo aprendan.

Siendo una actividad tan sencilla algunos estudiantes no se interesaron realmente por realizarla, simplemente se limitaron a realizar unos gráficos muy elementales e incluso desordenados y que no corresponden a estudiantes de grado sexto.

Al momento de explicar su dibujo hacen uso de palabras de su cotidianidad, es importante reforzar el vocabulario propio del tema y del área.



C.6 CP_JU_MAT_701_07

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Juana Castillo Urrego	
REGISTRO No.: CP_JU_MAT_701_07	FECHA: 16/09/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: : 701	LUGAR: Col. Pompilio Martínez-Aula de clase.
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 110 min	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 am HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00 am
TEMA: Razones y Proporciones	
NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
<p>La clase se inicia con la oración de la mañana, por ser la primera hora de clase. Luego se toma la asistencia y se presenta a los estudiantes la agenda a desarrollar durante las dos horas de clase.</p> <p>Seguidamente se organizan los estudiantes por pares y se les plantean tres problemas que los llevan a la introducción al tema de Razones y proporciones.</p> <p>Luego se conceptualiza y se realizan ejemplos, solicitando a los estudiantes que ellos planteen algunos y los registren en el tablero, posteriormente se explican y se conceptualiza sobre el tema a trabajar y se asigna un ejercicio en pares para desarrollar en clase.</p> <p>Durante el desarrollo de la clase, los estudiantes referían algunas preguntas que se iban resolviendo de forma individual, pero que también cuando era necesario se explicaba en el tablero a modo general.</p> <p>Finalmente se aclaran dudas, se hacen correcciones en el tablero y se recogen cuadernos para validar el desarrollo del ejercicio.</p>	
NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)	
<p>COGNITIVO:</p> <p>Durante el desarrollo de la clase observé que para los estudiantes este tema resulta interesante y más fácil de trabajar. En el trabajo por pares observe que la mayoría se interesan por comprender el tema, pero les cuesta emplear el lenguaje formal de la proporcionalidad, incluso acabándoles de decir los términos a utilizar.</p> <p>ACTITUDINAL:</p> <p>Esta vez las parejas las asigne yo, por lo cual el trabajo fue más productivo y organizado. En cada pareja había uno que se le facilita el aprendizaje de la matemática por lo cual el trabajo se facilitó, ya que ellos ayudaban a su compañero.</p> <p>CULTURA DEL SALÓN:</p> <p>En cada clase se deben recordar las normas para el trabajo y adicionar alguna de acuerdo a la situación, esta vez incluí que no podían hablar con otra pareja, hasta la puesta en común.</p>	
NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)	
<p>Los momentos de la clase fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● INICIO: saludo, llamado de asistencia, oración. ● INTRODUCCIÓN: Planteamiento de problemas como introducción al tema. ● PRESENTACIÓN DEL TEMA: Concepto, términos, algoritmo y desarrollo. 	

<ul style="list-style-type: none"> ● EJERCICIO EN PAREJAS. ● CIERRE: Solución de preguntas, socialización y corrección de ejercicios.
PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)
<ul style="list-style-type: none"> ● COGNITIVA: Se trabajó el componente de formulación, comparación y ejercitación de procedimientos. Y se pretende desarrollar el pensamiento numérico y lógico matemático. ● ACTITUDINAL: Se evidencia el trabajo en equipo, el respeto por la palabra del otro y el aseo del entorno Y presentación personal.
NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema) Durante el desarrollo de la clase, se evidencia buen desarrollo del trabajo por parejas. La gran mayoría asume una posición responsable frente a las actividades planteadas. En cuanto al orden y aseo del salón, ha venido mejorando.

C.7 CPM_JU_MAT_701_9

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Juana Castillo Urrego	
REGISTRO No.: CPM_JU_MAT_701_9	FECHA: 14/10/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: : 701	LUGAR: Col. Pompilio Martínez-Aula de clase.
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 110 min	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 am HORA DE FINALIZACION DE LA OBSERVACIÓN: 9:00am

TEMA: Aplicaciones de la proporcionalidad.

NOTAS DESCRIPTIVAS

(Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)



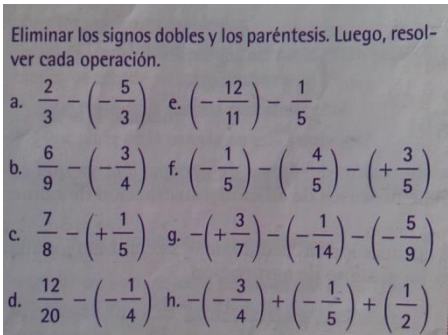
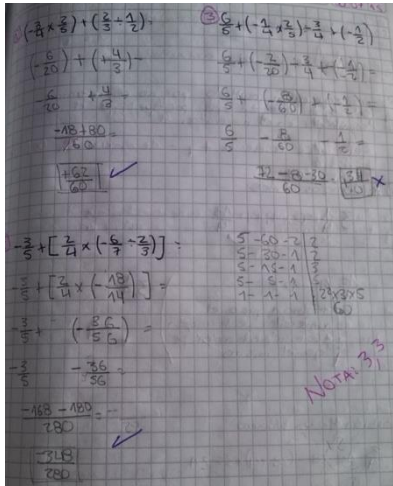
La clase se inicia haciendo una oración, a continuación, se hace llamado de asistencia y se presenta la agenda de trabajo para las dos horas:

1. Presentación del tema “Aplicaciones de la proporcionalidad”.
2. Organización de grupos de tres estudiantes, a criterio de ellos, para realizar consulta sobre el tema, en internet y en diferentes textos, de los cuales toman apuntes y elaboran preguntas. En esta parte de la actividad se muestran interesados por el uso de las tabletas; sin embargo, se detectan tres de los grupos que no están haciendo la consulta pertinente, sino que están buscando juegos, por lo que se debe estar todo el tiempo

<p>pendiente de ellos. Estos son los estudiantes que han organizados por el docente presentado bajo rendimiento académico durante el año.</p> <p>(Andrés Soto Jimmy Poveda, Giselle Robayo, Madelein Murcia, Juan Thomas, Miguel Zamudio). Para esta actividad se asignaron 40 minutos.</p> <ol style="list-style-type: none"> Después de hacer la consulta se solicita a los estudiantes volver a su puesto y se hace una puesta en común para determinar las aplicaciones de la proporcionalidad (regla de tres simple, regla de tres compuesta, repartos proporcionales, interés, porcentaje), se aclaran dudas, se dan ejemplos. Se asignan grupos de trabajo, asignados por el docente, para realizar exposiciones, de acuerdo con las aplicaciones socializadas, en la puesta en común y se acuerdan los criterios a evaluar de esta actividad. (Dominio del tema, recursos utilizados, actividad planteada, postura del grupo de trabajo). <p>Al asignar grupos de exposición algunos estudiantes no se sintieron cómodos, por no estar con su grupo de amigos, sin embargo el grupo de estudiantes de 701, no presentan mayores dificultades de convivencia y las estudiantes Vanessa Murcia, Alejandra Jiménez y Lina Hernández siempre procuran ayudar a los otros.</p> <ol style="list-style-type: none"> Organizados ya en los grupos de exposición, los estudiantes hacen una consulta más profunda del tema que le correspondió a cada grupo, tanto en textos como en internet haciendo uso de las tabletas y con asesoría del docente organizan su exposición, planean la actividad y preparan material, para iniciar con las exposiciones la próxima clase.
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p>
<p>COGNITIVO: En esta clase note que los estudiantes podían hacer conexiones de la proporcionalidad con sus aplicaciones, aunque los estudiantes mencionados anteriormente, son los que manifiestan más dudas y muestran mayor dificultad para apropiarse de los temas.</p> <p>ACTITUDINAL: Al desarrollar esta clase pude evidenciar que los estudiantes disfrutaban más del trabajo en grupo y en consulta, se sienten más comprometidos y muestran sentido de responsabilidad, especialmente aquellos que van llevando baja la nota, ven de esta actividad una oportunidad para mejorar, hacer uso de la tecnología con entusiasmo mucho más. Observaron videos, buscaron juegos de aplicación, consultaron mapas conceptuales, etc., estaban motivados preparando su exposición y se aprovechó mejor el tiempo, sin embargo, no faltan los que manifiestan pereza e indisposición para el trabajo en clase, se ponen de pie, mastican chicle, interrumpen otros grupos y continuamente a ellos se les debe llamar la atención.</p> <p>NORMAS DEL SALÓN: Como se ha venido manifestando las normas del salón de manera general se conservan, este es un grupo que no tiene mayor dificultad en la convivencia, en el comportamiento y en el cumplimiento de acuerdos. Es un grupo solidario que realmente aportan cuando trabajan en grupo, donde a aquellos que son reacios al trabajo los incluyen y los comprometen.</p>
<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p>
<p>El desarrollo de esta actividad se enfoca en el Modelo Pedagógico Constructivista, buscando que el estudiante construya nuevos saberes a partir de los que ya conoce y valiéndose de diferentes herramientas que le ayudan a ir encontrando la aplicabilidad de los conceptos matemáticos vistos., sin embargo, se observa que generalmente se aplica el modelo tradicional.</p> <p>Los momentos de la clase son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • INICIO: saludo, llamado de asistencia, oración. • INTRODUCCIÓN: Agenda de trabajo • PRESENTACIÓN DEL TEMA: Aplicaciones de la proporcionalidad. • PRIMERA PARTE: Consulta en grupos de tres estudiantes. • PUESTA EN COMÚN: Aclaración de dudas y conclusiones de la consulta. • SEGUNDA PARTE: Organización de grupos de exposición, asignación del tema, de los criterios de Evaluación y preparación de la misma. • CIERRE: sorteo para al orden de las exposiciones y asignación de fechas.
<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • COGNITIVA: La competencia que se desarrolló en esta actividad fue la formulación, transformación, y

<p>resolución de problemas, además de la argumentación, la prueba y el ejemplo como medios de validación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ACTITUDINAL: Se evidencia el trabajo en equipo, solidaridad y compromiso. • NORMAS DE LA CLASE: Se evidencia compromiso y cumplimiento de las normas establecidas.
NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)
<p>Durante el desarrollo de la clase, se evidencia buen desarrollo del trabajo en grupo. Algunos asociaron fácilmente el tema a los conocimientos previos y estos les explicaban a los que encontraban alguna dificultad en la comprensión del tema.</p> <p>La gran mayoría asume una posición responsable y de compromiso frente a las actividades planteadas.</p> <p>Observe que hacían análisis y se ponían de acuerdo para sacar las conclusiones.</p> <p>También me di cuenta la misma responsabilidad del grupo hacía que los estudiantes indispuestos, se comprometieran con el trabajo en clase.</p>

C.8 CPM_JU_MAT_701_02

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Juana Idali Castillo Urrego	
REGISTRO No.: CPM_JU_MAT_701_02	FECHA: 10/08/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 701	LUGAR: Col. Pompilio Martínez. Aula de Clase
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 55 min	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:30 am HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11:30 am
TEMA: Números racionales	
NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
<p>Explicación más detallada del paso a paso para resolver las diferentes operaciones con fraccionarios en el tablero.</p> <p>Asignación de ejercicios básicos y algorítmicos para resolverlos individualmente y con el objetivo de ejercitar los procedimientos.</p> <p>Revisión individual de los ejercicios.</p> <p>Evaluación en tablero, pasando primero a aquellos con más dificultad.</p> <p>Aclaración de dudas, con intervención de los compañeros que tienen claros los procedimientos.</p> <p>Evaluación escrita.</p>	
	
NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)	
<p>Después de analizar los resultados de la evaluación de la semana anterior, me dedique a reforzar puntualmente las dificultades encontradas apoyándome en los estudiantes que tenían claro el tema. Entonces organice grupos de trabajo de tres estudiantes, donde había un monitor que apoyaba a los otros.</p>	

<p>Conceptualice y retome el tema desde lo básico: concepto de fracción, representación en la recta numérica, comparación, representación gráfica, clasificación, común denominador y procedimientos para desarrollar las operaciones.</p> <p>Asigne una actividad para resolverla en los grupos y luego la corregimos entre todos en el tablero.</p> <p>Finalmente realice una evaluación individual, que arrojó mejores resultados que la anterior.</p> <p>El trabajo durante esta semana me pareció productivo y me hizo reflexionar en cuanto a la calidad y profundidad de los temas que estamos dando en cada grado, pienso que a veces nos preocupamos por cumplir con un currículo extenso, pero no significativo y a largo plazo es mejor aprender poco bien aprendido y no mucho de forma superficial, pues esto lo que hace es generar mayor dificultad en los aprendizajes de años posteriores.</p>
<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p>
<p>Observación directa. Autoobservación. Registros y apuntes de los estudiantes. Correcciones en el tablero por parte de los estudiantes. Evaluación escrita.</p>
<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)</p>
<p>Trabajo individual. Trabajo en grupo. (Estilos de agrupamiento). Evaluación de proceso: como docente empleo la revisión del proceso como un insumo para la evidencia del aprendizaje Registros de evaluación: se emplea del cuaderno, toma de apuntes, corrección de ejercicios en el tablero y evaluación escrita individual.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)</p>
<p>Durante las clases de esta semana los estudiantes estuvieron más atentos y dispuestos a las clases. Mostraron interés y parecía que se inquietaban al recordar lo que en años anteriores les habían enseñado. Los ejercicios asignados fueron básicamente mecánicos y sencillos, sin combinar operaciones, de tal forma que les parecía algo fácil de realizar.</p> <p>Sus dudas e inquietudes se orientaban hacia la forma de hallar el común denominador por descomposición, de modo que debí explicar un poco sobre números primos.</p> <p>Al solucionar los ejercicios se evidencio que se había asimilado el procedimiento, por lo que no referían muchas preguntas.</p> <p>Poco a poco los ejercicios fueron tornándose más complejos, pero ya no era tan difícil lograr que los comprendieron y los desarrollaran satisfactoriamente.</p> <p>Cuando se trata de resolver problemas, les cuesta un poco más, percibo que no hacen un buen análisis y no contestan lo que se les pregunta. Creo que debo fortalecer esta parte, por lo cual asigné en la última clase de la semana unos problemas básicos para desarrollar en casa y sugerí solicitar apoyo de los padres, hermanos o familiares para su desarrollo.</p> <p>Surge la inquietud de si la metodología tradicional influye a la hora de evaluar, es decir ¿no enseñamos para la competencia?</p>

C.9 CPM_JM_CAST_401_06

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Miguel Ángel Pinzón Tovar	
REGISTRO No.:	FECHA: 01 de septiembre del 2.015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Grado 401, 36 estudiantes.	LUGAR: I.E.D. Pompilio Martínez Aula de clase
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 50 min.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:00 HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 10:50
TEMA: EVALUACIÓN	
NOTAS DESCRIPTIVAS	

(Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> - Saludo y oración - Llamado a lista - Los estudiantes después del descanso ingresan al aula de clase, se les pide que saquen una hoja para la evaluación que se había anunciado con anterioridad sobre adverbios, para esta evaluación se dio un tiempo de 30 minutos, a medida que iban terminando la evaluación las iban dejando las hojas encima de mi escritorio, cuando todos terminaron, se hizo el cambio de clase porque se terminó el tiempo.
NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)
<p>Note que algunos estudiantes resolvieron la evaluación con interés y buena concentración, mientras que otros respondieron rápidamente y entregaron su hoja y no se tomaron el tiempo de leer bien las preguntas.</p> <p>La evaluación se corrigió en el transcurso de la mañana y se entregó el mismo día, con la sorpresa que nueve estudiantes obtuvieron una calificación por debajo de 3.0 perdiendo la evaluación.</p>
NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)
<ul style="list-style-type: none"> - Saludo - Verificación de asistencia - Evaluación escrita
PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)
Con esta actividad se pretendía indagar sobre la apropiación de los conceptos del tema los adverbios.
NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)
Cabe anotar que el tema de los adverbios se trabajó en varias clases, sin embargo se evidencia que hay estudiantes que no tienen claridad en este tema.

C.10 CPM_JM_CAST_401_04

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Miguel Ángel Pinzón Tovar	
REGISTRO No.: CP_JM_CAST_401_04	FECHA: 18 de agosto del 2.015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Grado 401, 36 estudiantes.	LUGAR: I.E.D. Pompilio Martínez Aula de clase
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 50 min.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:00 HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 10:50
TEMA: GENERO DRAMÁTICO	
NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y oración • Llamado a lista • Motivación: Lectura de un guion de una pequeña obra de teatro, el titulo fue El ruiseñor y la rosa, en ella participaban seis personajes (príncipe, doncella, ruiseñor, mariposa, lagartija, rosa blanca) ellos sostienen una conversación, los estudiantes se mantienen expectantes a la finalización de la lectura. • Actividad: se da la explicación del tema Género dramático, el dialogo con respecto al teatro, les comenté que lo que había acabado de realizar era la lectura de un dialogo de una pequeña obra de teatro hecho por varios personajes, definí también que era un personaje, los momentos de la obra de teatro, guion, escenario, narrador, sonidista, etc. • Le pedí a los estudiantes que con respecto a la lectura que había realizado, cambiaran partes del guion y que incluyeran 2 personajes en su escrito, además que cambiaran el final. • Socialización: Participaron 6 estudiantes que terminaron la actividad con buenos resultados, otros pidieron más tiempo para darle finalización, el alumno, Mateo Salazar, se paró del puesto durante la lectura de la compañera Mariana Alonso y agredió verbalmente a un compañero porque no le quiso prestar un esfero, por tal motivo la lectura de la compañera fue interrumpida, se hizo la reflexión sobre lo sucedido, así se terminó la actividad. 	

NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)
Durante la actividad observe que los estudiantes se mantuvieron atentos a la lectura y la explicación del tema, al desarrollar la actividad propuesta, me di cuenta de que el tiempo (15 minutos) destinado al desarrollo de la actividad fue muy corto y solo 6 alumnos pudieron dar finalización con éxito a su escrito, se valoró el trabajo realizado con nota y quede a la espera para que en la clase del día siguiente todos trajeran su escrito finalizado. Lamentablemente no se pudo concluir con el éxito esperado la actividad por la situación presentada con el alumno Mateo Salazar y Juan David Rincón.
NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)
<ul style="list-style-type: none"> - Saludo - Verificación de asistencia - Motivación - Actividad - Reflexión
PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)
Con esta actividad motive la imaginación de los estudiantes obteniendo un buen resultado en los trabajos leídos.
NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)
Los estudiantes trabajaron motivados durante la actividad. El tiempo no fue suficiente para el desarrollo de la actividad. El irrespeto del niño Mateo Salazar al compañero Juan David generó una reflexión sobre el valor del respeto, uno de los valores institucionales.

C.11 CPM_JU_CN_601_03

NOMBRE DEL OBSERVADOR: María Teresa Buitrago R.	
REGISTRO No.: CPM_JU_CN_601_03	FECHA: 12/agosto/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 601 (30 estudiantes).	LUGAR: Colegio Pompilio Martínez _Aula de clase 601
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 55 min.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:50 am HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11:40 am
TEMA: El planeta tierra en su parte interior	
NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
<p>La clase se organizó así: Oración dirigida por el estudiante Edwin Buitrago. Verificar asistencia: No faltaron estudiantes. Se dio a conocer la agenda a desarrollar durante la clase. Se dieron pautas para la evaluación. Deben permanecer en perfecto silencio, sin mirar al compañero, leer muy bien las preguntas, analizar y tomar el tiempo necesario para contestar la evaluación. Se entregó la hoja de evaluación a cada estudiante</p>	
NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)	
<p>A nivel general se les ve tranquilos al momento de iniciar la evaluación escrita. Cuando iniciaron la evaluación se observa que no leen detalladamente los enunciados de las preguntas, contestan con mucho afán, Por el contrario, se ve que Sofia Pamo, Yuranis Cantillo, Dayana Moscoso, Santiago Choconta y Sebastián Venegas leen con detenimiento e incluso preguntan a la profesora cuando tienen dudas. Al dialogar con los niños sobre lo que había observado la docente y plantearles que realizaran la corrección, (se</p>	

intercambiaron las evaluaciones y se corrigió en general); se evidencia que los resultados de esta evaluación no fueron los esperados. Tratando de reforzar la temática se les pide que cada uno realice la respectiva corrección en su cuaderno, cuando se realizó la corrección de la evaluación; nuevamente los estudiantes mencionados anteriormente eran los que participaban y se interesaban por mejorar la nota, para los demás estudiantes pareciera que no les interesaba mejorar su nota.



NOTAS METODOLÓGICAS

(Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)

No se utilizó un modelo pedagógico definido.

Los momentos utilizados durante la clase fueron los siguientes:

- Introducción:
 - Saludo
 - Oración
 - Se presentó la agenda
 - Se hicieron recomendaciones sobre los uniformes.
 - Verificación de asistencia
- Motivación:
 - Charla explicando criterios a seguir en la evaluación.
- Actividad hora de clase.
 - Desarrollo de la evaluación
 - Retroalimentación de la evaluación a nivel grupal. (No se alcanzó a terminar).

PRE- CATEGORÍAS

(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)

Dimensión Cognitiva:

No son coherentes los resultados de la evaluación con el resto del proceso que se había desarrollado. En las clases anteriores se les veía interesados, motivados y por lo tanto parecía que el tema había sido asimilado.

Actitudes sociales:

El estudiante Juan David Orjuela Barón poco cumple con sus actividades, pero siempre pretende hacer creer a la docente que las está desarrollando, por lo general habla mucho y distrae a los compañeros que están cerca de él.

Para el proceso evaluativo: Criterios de evaluación.

Participación de cada uno de los estudiantes tanto para la actividad individual como para la grupal.

El cuaderno de cada estudiante es un registro donde puedo evidenciar la toma de apuntes y las actividades que realizamos en clase.

Normas del salón.

A nivel general hoy se observó cumplimiento en las normas y respetaron el trabajo de los compañeros. No obstante, fue necesario llamarle la atención a Juan David tres veces, mejoro su actitud aunque no realizo la corrección.

NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)

Esta actividad me permitió observar que los niños olvidan lo que vieron o no lo saben aplicar en otras actividades.

Parece que realmente no comprenden la importancia de aprender y aplicar lo que aprenden, incluso la importancia de la nota de dicha evaluación como parte de un total de la nota del bimestre. Es importante retomar esta situación para mejorar el proceso de evaluación.

C.12 CPM_JU_CN_601_04

NOMBRE DEL OBSERVADOR: María Teresa Buitrago R.	
REGISTRO No.: CPM_JU_CN_601_04	FECHA: 19/agosto/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 601 (30 estudiantes)	LUGAR: Colegio Pompilio Martínez _zona verde(patio)
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 50 min.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:50 am HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11:40 am
TEMA: El planeta tierra en su parte interior	
<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <p>La clase se organizó así: Oración dirigida por el estudiante Juan David Orjuela. Verificar asistencia. Faltaron tres estudiantes; Jaider Bello, Hillary González y David Venegas. Se dio a conocer la agenda a desarrollar durante la clase. Como en la evaluación les fue muy regular se les entrego en la clase anterior un taller con el fin de reforzar temática y a la vez mejorar notas; lo debían entregar en el día de hoy. Al recogerlo realmente los desarrollaron satisfactoriamente solo siete estudiantes, por lo tanto, fue necesario plantear una dinámica para desarrollarlo en clase. Clasifique a los estudiantes en dos grupos. Trece estudiantes que demuestran que asimilaron el tema formaron un círculo y el resto de los estudiantes forman otro alrededor del primer círculo. Luego empiezan a girar hacia la derecha, cuando llegan frente a un compañero desarrollan un punto del taller. Cuando lo tengan claro llaman a la docente y le sustentan la respuesta y así sucesivamente van girando hacia la derecha con el fin de desarrollar cada punto con un compañero diferente.</p>	
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Esta actividad les gusto, participaron de manera activa e interactuaron con compañeros con los cuales poco dialogaban, al sustentar la respuesta de cada pregunta se observó que se interesaban por hacerlo bien, aunque no utilizaran un vocabulario técnico o por lo menos acorde al tema. Se les abona que se les ve interés por sustentan, cuando paso por cada grupo les planteo algunas preguntas diferentes con el fin de verificar que asimilaron el tema. A nivel general se aclararon dudas y los estudiantes tomaron los respectivos apuntes en su cuaderno. Esta actividad fue satisfactoria tanto a nivel académico como de integración. Al finalizar la clase se les dejo de actividad para la casa terminar las preguntas que no alcanzaron a desarrollar en clase.</p>	
<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>Los momentos utilizados durante la clase fueron los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción: Saludo Oración Se presentó la agenda Se hicieron recomendaciones sobre los uniformes y aseo del salón. Verificación de asistencia - Motivación: Desarrollar el taller interactuando con los compañeros. - Realizar la sustentación. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes tomaron apuntes en su cuaderno - Actividad para la casa. - Terminar el taller en casa.
PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)
Dimensión Cognitiva: Con esta actividad se reforzó la temática tratada y se aclararon dudas, se fortaleció el vocabulario. Al trabajar con sus compañeros se motivan y tratan de ayudarse y desarrollar el taller. Actitudes sociales: La actividad permitió que los estudiantes del grado 601 se integraran, dialogaran y desarrollaran el taller. Se respetaron sus ideas y aportaron para lograr el objetivo que era desarrollar el taller. Para el proceso evaluativo: Criterios de evaluación. Participación de cada uno de los estudiantes en el desarrollo del taller. El cuaderno de cada estudiante es un registro donde puedo evidenciar la toma de apuntes y las actividades que realizamos en clase.
NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)
Con la actividad que se desarrolló en la clase del día de hoy se logró afianzar la temática ya que se aclararon dudas, Lo triste es que aquellos estudiantes que presentan un desempeño bajo, (Edwin Buitrago, Paula León y Juan David Orjuela Baron); persisten en esta situación, realmente son los mismos, no desarrollan la actividad y por el contrario aquellos estudiantes que van bien, que presentan un buen desempeño académico son los que persisten en el cumplimiento de sus actividades y mejorar las notas.

C.13 CPM_JT_CAST_302_10

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Maryori Cabezas Landeros	
REGISTRO No: CPM_JT_CAST_302_10	FECHA: 17 DE NOV 2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 302	LUGAR: Aula de clase
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 150 min.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 12:30 HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 3:00
TEMA: EVALUACIÓN SEMESTRAL	
NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
La clase inicio con la oración y la verificación de asistencia, luego se dieron las instrucciones para el desarrollo de la evaluación: leer bien cada pregunta, levantar la mano si hay dudas, no intentar copiarse, llenar la hoja de respuestas y revisarla al final. Entregue las hojas, las marcaron e iniciaron a resolver la evaluación. Inicio a la 1:00 y terminaron casi a las 2:30, quienes iban terminando iban coloreando un mándala en silencio. Los estudiantes que pierdan la evaluación deben corregirla en casa y presentarla en hojas blancas en carpeta.	
NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)	
<u>Cognitivo</u> al finalizar la evaluación les pregunte como les pareció y dijeron casi en coro: “fácil” aunque algunos estudiantes se demoraron mucho tiempo y se notaban confundidos, la evaluación se entregó al final del día. La perdieron 2 estudiantes: Daniel Rodríguez con nota de 2.4 que fue el primero que entregó y por más que le dije que revisara no quiso y Brenda Caicedo quien por lo general busca la manera de copiarse con nota de 2.8 el resultado de la evaluación en general fue: con menos de 4.0 15 estudiantes quienes se ubican en desempeño básico y 14 estudiantes con 4.0 o más quienes estarían con un desempeño alto. Ningún estudiante obtuvo un desempeño superior que son quienes obtienen notas entre 4.8 y 5.0. <u>Actitudinal:</u> se notó alegría en el estudiante que pasó la evaluación así fuera con nota de 3.0, Daniel Rodríguez se puso a llorar y Brenda quien también perdió se sentó en silencio y no dijo nada. Durante todo el proceso se concentraron y lograron permanecer en silencio. Algunos estudiantes se mostraron	

nerviosos y al final colorearon el mándala con alegría. Toda la jornada permanecieron pendientes de la nota que fue entregada al final de la jornada: 6:00 p.m.
NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)
Saludo Oración Verificación de asistencia Evaluación Actividad artística
PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)
Comprensión de lectura Seguimiento de instrucciones Apropiación de conocimientos trabajados en clase. Competencia interpretativa
NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)
Escuche comentarios como: “estaba fácil” “¿qué pasa si perdemos?” “¿vas a entregar las evaluaciones hoy?” “¿se puede recuperar” “tan chévere él mándala”

C.14 CPM_JU_MAT_701_03

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Juana Idali Castillo Urrego	
REGISTRO No.: CPM_JU_MAT_701_03	FECHA: 19 /08/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 701	LUGAR: Col. Pompilio Martínez-Zona verde
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 55 min	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:30 am HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11:30 am
TEMA: Manejo de Signos	
NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
<p>Organización de grupos de trabajo. (4 estudiantes) Explicación del Juego “Pistas Algebraicas”. Desarrollo del juego. Registro en el cuaderno de las operaciones realizadas por cada estudiante. Revisión y evaluación de la actividad.</p>	
	
NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)	
<p>Durante esta semana centre mi trabajo en despejar dudas sobre el manejo de signos; para lo cual aplique el juego Pistas Algebraicas y se realizó la clase fuera del aula. En este juego los estudiantes manejan números enteros. A medida que los estudiantes iban jugando, debían ir realizando los ejercicios en el cuaderno.</p>	

<p>Los estudiantes se mostraron motivados, el juego les pareció divertido y se generó competencia entre ellos por ganar.</p> <p>Surgieron preguntas que se iban aclarando a medida que avanzaba el juego. Faltando 15 minutos para terminar regresamos al salón, allí se sacaron conclusiones que surgieron de ellos mismos y que se escribieron en el tablero, luego las copiaron en el cuaderno.</p> <p>Note que los estudiantes disfrutaban más las actividades lúdicas y fuera del aula, a veces, las clases se tornan monótonas y esto hace que los chicos se desmotiven y pierdan el interés en el trabajo que se pretende realizar con ellos. Me parece importante innovar y sorprender a los estudiantes con distintas estrategias que les permitan más fácil llegar a los conocimientos que se pretende que adquieran.</p>
<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p>
<p>Observación directa. Desarrollo del juego. Registros y apuntes de los estudiantes. Conclusiones de los estudiantes.</p>
<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)</p>
<p>Trabajo en grupo. Evaluación de proceso: Revisión del proceso como un insumo para la evidencia del aprendizaje. Registros de evaluación: Apuntes y solución de ejercicios en el tablero.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)</p>
<p>Durante el desarrollo de esta actividad los estudiantes mostraron mejor disposición que cuando realizo actividades en el salón, estuvieron atentos y realizaron aportes al grupo de trabajo. Entre ellos mismos se corregían y se ayudaban para poder resolver los ejercicios y esto aclaraba las dudas que presentaban. En algunos momentos se dirigían a mí para preguntar sobre la diferencia del manejo de signos entre la suma la suma y la resta y la multiplicación y división tratando que diera la razón a alguno. Al revisar los cuadernos y sacar las conclusiones, evidencio que se había asimilado mucho mejor el tema del manejo de los signos, sin embargo es oportuno seguir reforzando. Las actividades lúdicas refuerzan los conocimientos, pero no las realizo con frecuencia, lo que hace de mis clases muy magistrales, lo que puede influir en los bajos resultados a la hora de evaluar en contexto.</p>

C.15 CPM_JU_MAT_701_05

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Juana Idali Castillo Urrego	
REGISTRO No.: CPM_JU_MAT_701_05	FECHA: 2/09/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 701	LUGAR: Col. Pompilio Martínez_Aula De clase
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 110 min	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 am HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8:50 am
TEMA: Ecuaciones con números racionales	
<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Oración. 2. Llamado de asistencia. 3. Presentación del tema y orden del desarrollo de la clase. 4. Socialización de conceptos previos: Igualdades, propiedades de las igualdades, concepto y términos en una ecuación. <p>(Recordando con ellos lo que se vio en el grado sexto y ecuaciones con números enteros vistas en el primer periodo de este año. Se retomaron ejemplos y algunos ejercicios desarrollados anteriormente, los cuales eran resueltos y explicados por los mismos estudiantes en el tablero).</p>	

<p>5. Desarrollo de ejemplos sobre la resolución de ecuaciones con números racionales.</p> <p>6. Ejercicio individual: solicite a los estudiantes que a medida que acabaran, uno a uno los ejercicios los fueran presentando, para irme dando cuenta de la apropiación de la forma de hacer la operación.</p> <p>7. Corrección de los ejercicios: Después de recibir 10 cuadernos con el primer ejercicio resuelto, alguno de ellos pasaba al tablero y desarrollaba el ejercicio, los demás lo corregían e iban haciendo preguntas y así sucesivamente hasta terminar los ejercicios asignados.</p> <p>8. Preguntas y aclaración de dudas: Los estudiantes hacían preguntas como ¿cuál es la operación que se aplica?, ¿por qué se suma a un lado, por ejemplo y se resta al otro?, ¿cómo es que se llama a la letra?, esto que hice ¿está bien?; en este caso les pedía que hicieran la prueba, para que ellos mismos se dieran cuenta.</p> <p>9. Solución de problemas.</p> <p>10. Quiz para la próxima clase.</p>
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Después de recibir 10 cuadernos con el primer ejercicio resuelto, alguno de ellos pasaba al tablero y desarrollaba el ejercicio, los demás lo corregían e iban haciendo preguntas y así sucesivamente hasta terminar los ejercicios asignados. En este momento se generó cierto tipo de competencia entre los mejores de la clase, otros se acercaban tímidamente con la duda de si su ejercicio estaba bien desarrollado, también observe algunos que no se interesaron por la clase, se limitan a copiar o simplemente no lo hacen. (4 estudiantes)</p> <p>Fui pasando por los grupos revisando analizada la clase, revise el cumplimiento de la actividad.</p> <p>Finalizando la clase pude evidenciar que ya no había tantas dudas sobre las operaciones, sin embargo les cuesta hacer la trasposición de términos.</p>
<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>Observación directa. Preguntas de los estudiantes. Cuadernos con los ejercicios realizados en clase. Resultados de la evaluación.</p>
<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)</p> <p>COGNITIVA: Los estudiantes en su mayoría asimilan de forma correcta los conceptos enseñados. Algunos pocos se sienten confundidos y deben repetir los ejercicios dos o más veces.</p> <p>ACTITUDINAL: La mayoría de los estudiantes son receptivos y están atentos a cualquier sugerencia, sin embargo otros en menor cantidad muestran desinterés y cumplen por cumplir.</p> <p>NORMAS DE CLASE: Se generó un ambiente tranquilo de trabajo, el hecho de calificar individualmente les exige más atención en el cumplimiento de las actividades y se presenta menos indisciplina.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)</p> <p>Generalmente al finalizar un tema, en la última clase de la semana acostumbro a hacer una evaluación escrita, En este quiz los resultados no fueron los esperados, solamente 9 estudiantes obtuvieron una nota por encima de 3.5., situación que me preocupa es que aparentemente aprenden y asimilan adecuadamente los conceptos, pero a la hora de presentar la evaluación escrita la reprueban. Al hablar con ellos sobre los resultados, dicen que se confundieron, que se pusieron nerviosos, que no estudiaron...sin embargo sostienen que entienden.</p>

C.16 CPM_JU_MAT_701_10

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Juana Idali Castillo Urrego	
REGISTRO No.: CPM_JU_MAT_701_10	FECHA: 28/10/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 701	LUGAR: Col. Pompilio Martínez- aula de clase
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 110 min	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 am HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00 am
TEMA: Aplicaciones de la Proporcionalidad	
NOTAS DESCRIPTIVAS	

(Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)



Durante estas dos semanas se trabajó en las exposiciones sobre las aplicaciones de la proporcionalidad. Hubo 5 grupos de exposición, los cuales estaban formados por 6 estudiantes, organizados por el docente.

Dentro de los grupos había a propósito 2 o 3 estudiantes responsables 3 o 4 que no lo son generalmente; la idea es que unos apoyen a los otros en el trabajo en equipo.

Se trabajaron 10 horas de clase más o menos, dependiendo el tema y cada grupo de exposición debía asignar la agenda de trabajo.

Los criterios para la evaluación de la exposición eran: Dominio del tema, recursos utilizados, actividad planteada, postura del grupo de trabajo, por lo que los estudiantes mantuvieron una misma línea en la agenda: oración, 3 grupos hicieron dinámica, explicación del orden de trabajo de la clase, conceptualización, desarrollo de ejemplos prácticos, plantearon una actividad para ser desarrollada por los otros y para finalizar 2 grupos hicieron concurso y los otros recogieron cuaderno.

La siguiente clase estaba programada la evaluación semestral de matemáticas, la cual en un 50% contenía ejercicios y problemas de proporcionalidad.

NOTAS INTERPRETATIVAS

(Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)

A manera general, hubo motivación por parte de los estudiantes. 3 de los grupos fueron muy creativos y se observaba el dominio del tema por parte de todos los miembros del grupo, pero en los otros se notó poca preparación, inseguridad en lo que decían, no hubo trabajo en equipo pues cuando se le preguntaba algo, a alguno del grupo ellos decían: "esa parte no les correspondió". En estos grupos se nota el trabajo solo de unos (Los juiciosos)

Las exposiciones estuvieron agradables y el auditorio respondió con buena disposición, en algunos momentos como es lógico apoye el trabajo y que do la sensación de la claridad en el tema.

Al final se hizo una retroalimentación de los temas vistos y ahora faltaba esperar a los resultados de la prueba semestral.

NOTAS METODOLÓGICAS

(Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)

En esta actividad el objetivo era el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo y motivar la investigación.

Los momentos de la clase fueron:

1. Saludo y conocimiento de la agenda de trabajo.
2. Explicación de los temas asignados a cada grupo y su utilidad.
3. Ejercicio de comprensión del tema explicado
4. Cierre: Revisión de cuadernos o concursos.

PRE- CATEGORÍAS

(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)

COGNITIVA: Se buscó desarrollar la competencia argumentativa; esto se evidenció apropiación de los temas a exponer.

ACTITUDINAL: Se reflejó el poco trabajo en equipo de 2 grupos, pero no de todos sus miembros

NORMAS D LA CLASE: se debía llamar la atención contantemente pues no atendían a la exposición y se dedicaban a hablar.

NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)

Encontrar estrategias que impacten al estudiante no es una tarea fácil, pues todo requiere de esfuerzo; evidencio en el trabajo de esta semana fue productivo para aquellos que realmente sienten compromiso con aprender, los otros lo hacen por cumplir y otros son muy difíciles de motivar.

Pienso que la edad influye, pareciera que vienen al colegio a hacer relaciones sociales y no a estudiar.

Me cuestiona mucho los resultados de las pruebas semestrales, pues los resultados fueron muy bajos: 13 perdieron la evaluación, a la cual se le hizo retroalimentación y se les asigno un trabajo de refuerzo para mejorar la nota, sin embargo 7 de ellos no lo desarrollaron y terminaron con el área perdida en definitiva y con plan de mejoramiento.

Al finalizar el año escolar me quedan preguntas como:

- Las pruebas que diseñamos ¿son acordes a lo que queremos evaluar?
- ¿Se deberían plantear diferentes tipos de evaluación de acuerdo con las inteligencias de nuestros estudiantes?
- ¿Por qué tiene tanta relevancia la evaluación escrita en nuestro sistema?
- ¿La evaluación escrita es la única que da cuenta de las competencias de nuestros estudiantes?

C.17 CPM_JU_MAT_701_03

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Ana María Moyano Nieto	
REGISTRO No.: CPM-JM-CN-1003-01	FECHA: 28/abril/2016
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 1003	LUGAR: Aula de clase
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 45 min.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 2:05 pm HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 2:50 pm
TEMA: ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN SOBRE PROPIEDADES DE LA MATERIA	
NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
<p>La observación se realiza en el curso 1003, durante la séptima hora de clase, después del almuerzo, el grupo de estudiantes está compuesto por 9 hombres y 21 mujeres. En la puerta del salón me esperaba uno de los estudiantes y me pregunta que si vamos a hacer la evaluación, debido a que en la clase del lunes, una vez finalizada una serie de demostraciones preparadas por ellos sobre las propiedades de la materia, les había informado que iba a plantearles una actividad para comprobar si diferenciaban las propiedades físicas de las propiedades químicas.</p> <p>Una vez todos los estudiantes ingresan al salón se les pide que se organicen en grupos de máximo tres personas, se dan las instrucciones sobre las características de la actividad, informando que se presentará una listado con unas proposiciones que describen diferentes materiales y que para cada una deben en consenso identificar a qué tipo de propiedad se refiere y clasificarla de acuerdo a las categorías que se habían establecido: generales o específicas, y dentro de estas últimas determinar si son físicas o químicas.</p> <p>Una estudiante pregunta “es una evaluación o un quiz”, le pregunto que para ella ¿Cuál es la diferencia entre los dos? a lo que responde “es igual”, entonces otro estudiante interviene “el quiz es más pequeño y la evaluación más grande” y un estudiantes diferente concluye “un quiz es como la preparación para una evaluación”, les indago acerca de cuál piensan que es el objetivo de cada una, refieren argumentos como “mirar si sabemos”, “para poder sacar notas”, “para cumplir con los criterios de evaluación”; les aclaro que la idea es comprobar si todos alcanzaron a comprender cuales son las propiedades físicas y cuales las químicas, a partir de la demostración que habían realizado ellos mismos; sin embargo, nuevamente un estudiante pregunta “¿es una evaluación?”, le pido a los compañeros que le respondan y dicen “no”.</p> <p>Como instrucción adicional se les informa que pueden revisar los diferentes apuntes que tomaron en las clases anteriores cuando sus compañeros explicaron y demostraron las propiedades, se les dictan 10 proposiciones y se aclara que cada una corresponde a una propiedad diferente, que no hay repetidas, y recordando que las categorías propuestas son excluyentes y por tanto una propiedad no puede pertenecer a dos categorías al tiempo.</p> <p>Los diez grupos de trabajo empiezan a discutir y trabajar en la actividad propuesta, empiezan a surgir inconvenientes y me doy cuenta que la mayoría no tomaron apuntes adecuados o claros durante las demostraciones, incluso algunos no tomaron nota de nada, entonces empiezan a recordar basados en el compañero que explicó la</p>	

<p>propiedad, y a recordar cual fue la actividad que realizo o como demostró la propiedad para identificarla.</p> <p>Pasados 15 minutos y de acuerdo con la revisión que se hace del trabajo que están desarrollando, he repetido tres veces las instrucciones sobre lo que debe realizarse en la actividad, en un grupo un estudiante dice “pero todos tienen el cuaderno afuera”, y preguntan, a lo cual respondo que antes de empezar la actividad les había dicho que podían apoyarse en los apuntes del cuaderno.</p> <p>Durante el posterior desarrollo de la actividad se continúa aclarando reiterativamente las diferencias entre las categorías de propiedades y se dan claves para lograr su identificación. Solicitan aclaración sobre la naturaleza de algunas sustancias que no reconocen como el benceno, o los hidrocarburos.</p> <p>El estudiante que inicialmente me espero para preguntar sobre la actividad, cambio a una actitud absolutamente apática respecto a la misma, sus compañeras dicen que así ha estado todo el día y el no responde nada, al final esa actitud afecta a sus dos compañeras que demuestran la misma apatía.</p> <p>Se acaba la hora y algunos grupos terminaron antes la actividad, pero otros piden unos minutos más para realizarla.</p>
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Es evidente en esta actividad que, para los estudiantes, aún en un grado avanzado como este, la evaluación se relaciona con pruebas y sobre todo de carácter escrito, ya que cuando se explica la actividad como una forma de evidenciar su comprensión de los conceptos trabajados y se añade la instrucción de que pueden basarse en el cuaderno, la asumen como “no evaluación”, a pesar de tener los criterios de evaluación del periodo dentro de los cuales se incluyen las actividades en clase. Su fin es simplemente de promoción o clasificación, no la relacionan como algo que les sirve a ellos, sino a los propósitos del docente.</p> <p>Al compararlo con los otros dos grupos del grado décimo, este curso fue en el que se realizaron las demostraciones más significativas y específicas de las propiedades, y en la que me parecía que la participación de todos demostrada interés y motivación; sin embargo durante el desarrollo de la actividad es evidente que para muchos estudiantes no había claridad en las diferencias, a pesar de haber realizado permanentemente retroalimentación de las explicaciones de su compañeros, identificando conceptos claves y relacionándolos con lo que se veía en la práctica; además, como la mayoría no registraron en su cuaderno lo que iban comprendiendo el aprendizaje no se logró completamente.</p> <p>A pesar de planear que pensé propendía por el aprendizaje significativo, no se logró en todos los estudiantes, ¿cómo articular entonces efectivamente las prácticas y la evaluación con los enfoques pedagógicos del colegio?</p>
<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>Grabación de la observación realizada, posterior transcripción de las notas de voz, reflexión y análisis de la observación en relación con actividades previas de aprendizaje.</p>
<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)</p> <p>Percepciones de los estudiantes sobre evaluación. Evaluación y aprendizaje.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)</p> <p>¿es una evaluación o un quiz? El quiz es una preparación para la evaluación.</p>

C.18 CPM_JT_CAST_302_05

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Maryori Cabezas Landeros	
REGISTRO No: CPM_JT_CAST_302_05	FECHA: 23 DE OCTUBRE DE 2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 302	LUGAR: Aula de clase
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 120 min.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 3:30 HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 5:30
TEMA: EL TEATRO	
NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	

En las primeras horas del día se hizo el saludo, la oración y la verificación de asistencia. Hoy asistieron todos, El tema del teatro ha venido trabajando desde clases anteriores se inició con dictar el guion de una obra llamada “el día de campo de don chanco” es un cuento adaptado, posteriormente cada estudiante eligió un rol para representar, se conformaron grupos de acuerdo a sus intereses, en los ensayos se fueron identificando los elementos del teatro y cada grupo realizó varios ensayos, se hizo un casting para elegir quien de cada grupo interpretaba mejor a cada personaje y se le hizo una nueva adaptación al guion para que todos pudieran participar. Les dije que la participación sería evaluada en una puesta en escena final por lo tanto todos se interesaron aún más, los estudiantes más tímidos eligieron realizar la escenografía de la obra.

Hoy es la puesta en escena, llegaron muy alegres con sus vestuarios, y escenografía, realizamos un último ensayo y nos dirigimos a presentar la obra para toda la jornada de la tarde. Los estudiantes hicieron todo, organizaron el escenario, manejaron el micrófono, hicieron el saludo y luego presentaron la obra. Recibieron muchos aplausos y felicitaciones.

NOTAS INTERPRETATIVAS

(Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)

Cognitivo La actividad fue significativa para ellos y los conceptos del teatro quedaron claros ya que lograron identificar los elementos con una actividad vivencial.

Actitudinal: En un principio no querían participar todos, lo hicieron cuando les dije que la actividad tenía una nota sin embargo las niñas Lizeth Rodríguez encargada de hacer un espejo no lo hizo y Brenda Caicedo no se interesó por nada.

Cultura del salón: Es un grupo muy participativo, les gusta que los vean en izadas de bandera y actividades institucionales, pusieron mucho empeño en la actividad y vestuario.

NOTAS METODOLÓGICAS

(Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)

Saludo

Verificación de asistencia

Organización de la actividad

ensayo

Puesta en escena

PRE- CATEGORÍAS

(Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)

En esta actividad se evaluó la participación del grupo, sus habilidades para representar personajes y la apropiación de los elementos trabajados en clase: manejo del escenario, manejo de la voz, expresión corporal.

NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)

La mayor motivación de ellos fue que serían vistos por toda la jornada tarde y la nota final.





C.19 CPM_CACADÉMICA-01

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Ana María Moyano Nieto	
REGISTRO No.: CPM-CACADÉMICA-01	FECHA: 21/agosto/2015
GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Comisión de evaluación y promoción grado octavo.	LUGAR: Rotonda de bachillerato
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): dos horas.	HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 8:00 am HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 10:00 am
TEMA: Analizar el mejoramiento del desempeño académico de algunos estudiantes de grado octavo durante el tercer periodo académico.	
NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)	
<p>Al asumir las funciones como Coordinadora Académica, se presenta una situación de no conformidad como resultado de la auditoria de seguimiento de Bureau Veritas, en la que se evidencia el incumplimiento durante el segundo periodo de la meta de repitencia planteada en el indicador institucional, incumplimiento que se agrava con la no formulación de una acción correctiva y el no haberse realizado todavía la comisión de evaluación y promoción de ese periodo. Por tal razón se cita a comisión de evaluación cuando únicamente faltan dos semanas para terminar el tercer periodo, con el objetivo de analizar los casos de los estudiantes con riesgo de reprobar el año. La comisión de evaluación y promoción de cada curso está conformada por los docentes que orientan las áreas en ese curso, quienes analizan cada caso identificando y socializando estrategias exitosas para los docentes y determinando nuevas acciones para los casos en que es reiterativo el incumplimiento, fallas y cuando los padres no han asistido a las citaciones realizados por los docentes.</p> <p>Durante el día de ayer se realizaron las comisiones de evaluación y promoción de los grados sexto y séptimo, durante la jornada de hoy se desarrollaron las dos comisiones para octavo y noveno grado. Se citaron los docentes en la “rotonda” del bloque de bachillerato para que quienes tuvieran clase, estuvieran pendientes de los grupos y no se generara indisciplina que interfiriera con las clases en los demás grupos.</p> <p>La metodología de trabajo en esta comisión fue la misma que se trabajó en la comisión del grado sexto, sin embargo en este grupo se presenta una situación importante y es la presencia de dos docentes recién nombrados en periodo de prueba, una en el área de sociales y el otro en inglés; estos docentes deben entonces dar un reporte de la situación académica de los estudiantes basados en las notas que alcanzaron a registrar los docentes anteriores y en lo que ellos han trabajado con los estudiantes durante casi tres semanas.</p> <p>Cuando se solicita a estos docentes reporte de estos estudiantes acuden a las planillas en una de las cuales se observan puntos, cruces, espacios en blanco, el docente manifiesta que no la entiende y que no tuvo tiempo de que la profesora retirada le explicará que significaba; al acudir a los estudiantes para su explicación encontró opiniones</p>	

encontradas, dice estar confundido y que no sabe cómo calificar el periodo, teniendo en cuenta que falta muy poco tiempo. Los compañeros le aconsejan diversas estrategias como realizar una prueba escrita, o una actividad diagnóstica que le ayude a determinar la comprensión que tienen los estudiantes de las temáticas del periodo, otros opinan que no se puede porque debe cumplir con los criterios de evaluación que había acordado el docente con los estudiantes. La otra planilla tiene registradas diferentes calificaciones con una identificación clara del criterio de evaluación al cual corresponde.

Para este grupo se analizan los casos de 40 estudiantes (de un total de 113), los docentes manifiestan que los grupos son muy grandes, están en una edad difícil y son grupos muy indisciplinados. De las situaciones analizadas una está relacionada con un periodo largo de enfermedad de la estudiantes (aproximadamente tres semanas), otra con una situación familiar difícil por enfermedad de los padres; para las demás se identifican como no ha mejorado durante el tiempo transcurrido del tercer periodo; al identificar los factores que inciden en el aprendizaje del estudiante, los docentes coinciden en que solamente una niña demuestra dificultades en la comprensión de los temas desarrollados, mientras que para los demás describen situaciones de indisciplina, irresponsabilidad en el desarrollo de actividades en el aula y tareas en la casa, falta de motivación por el estudio y muy poco acompañamiento familiar.

Al cuestionar a los docentes por las actividades o estrategias de aula que se han implementado para ayudar al estudiante a mejorar sus procesos de aprendizaje, la mayoría refiere remisiones a orientación escolar, citaciones a padres de familia para establecer compromisos y una docente de matemáticas expresa que empleó una estrategia de trabajo en parejas (como un apadrinamiento) que logró algún grado de efectividad.

Durante el desarrollo de la comisión se escuchan expresiones de los docentes como “el ya no quiere hacer nada”, “puede, pero no quiere trabajar”, “con esa familia, antes el chinito ha hecho algo”, entre otras.

Al pedir al grupo de docentes que se establecieran algunas acciones que pudieran ayudar a mejorar el desempeño académico del grupo de estudiantes en riesgo de perder el año decidieron: citación a padres de familia por coordinación o por rectoría, citación a padres de familia por docentes en áreas específicas, remisión a orientación escolar.

Finalmente se agradece al grupo de docentes, reiterando los compromisos de acompañamiento a los estudiantes que tienen los conocimientos, pero presentan problemas con el cumplimiento de actividades y tareas, la revisión de los procesos de orientación escolar ya remitidos y realizar las citaciones desde coordinación académica.

Se da por terminada esta comisión agradeciendo a los docentes su participación y reiterando el cumplimiento de los compromisos adquiridos, y la realización de actividades y estrategias didácticas que ayuden a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

NOTAS INTERPRETATIVAS

(Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)

Durante el desarrollo de la comisión de evaluación y promoción, en este grupo, debo resaltar en primer lugar, que aunque todavía no se terminaba el tercer periodo, los docentes ya se habían desentendido de la situación de algunos estudiantes, asumiendo que nuevamente iba a “perder” el área que orientaban e incluso el año; y aún más cuando los factores que se identifican como causantes del bajo desempeño no dan cuenta de procesos evaluativos concretos, no se refieren a dificultades relacionadas con las capacidades o competencias de los estudiantes (no interpreta bien, no le gusta leer, se le dificulta explicar lo que lee, etc.). En consecuencia, las estrategias ejecutadas hasta el momento y las que proponen no se refieren a planteamiento pedagógicos o didácticos, fundamentados en el reconocimiento de las dificultades de los estudiantes para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, sino que buscan transferir la dificultad a otras personas (orientador, coordinador o padre de familia). ¿Cómo fortalecer la evaluación desde la misma práctica de aula, sin transferir la responsabilidad al estudiante o a terceros?

Otro punto de análisis se refiere a como los docentes utilizan los instrumentos disponibles para registrar los avances de los estudiantes, por ejemplo, la planilla que muestra el docente con los puntos y los signos (+o -), dan fe de la diversidad de estrategias que utilizan los docentes para hacer un registro de lo que observa en los estudiantes durante el desarrollo de las clases, la docente seguramente la pueda interpretar, pero si los estudiantes no la entienden y no pueden dar cuenta de su proceso evaluativo, ¿qué tipo de retroalimentación están recibiendo sobre su trabajo?, estos estudiantes no saben realmente si su desempeño les permite aprobar o no el área, y obviamente tampoco le sirve a otro docente para tener una visión general de los procesos de los estudiantes. Eso con respecto a lo que había, pero también es interesante analizar la posición del docente nuevo, si ese registro de notas no le permitía tener una visión clara de los procesos de aprendizaje, porque no había implementado ya, otras estrategias que dieran cuenta de esos aprendizajes, en este caso se ve como la evaluación se remite a una valoración cuantitativa que se aleja del conocimiento del estudiante.

El tercer punto es la restricción que generan para algunos docentes los criterios de evaluación establecidos como una “camisa de fuerza” a la que deben ceñirse, evidencia nuevamente una comprensión errada de la evaluación, al

<p>relacionarla con la forma de calificar y no con los procesos de aprendizaje del estudiante.</p> <p>Ante todo, lo observado, debo reflexionar también que se me ha recomendado para este cargo y lo he asumido, por considerar que tengo un conocimiento sobre la forma en que se deben realizar y por tanto, controlar y hacer seguimiento al proceso de gestión académica estructurado en el sistema de gestión de calidad de la institución, pero en cuanto a la formación en pedagogía que debe estar asociada a un coordinador académico no se realizó ningún análisis, recomendación, ni inducción. Al revisar la documentación que soporta el proceso no encuentro tampoco herramientas propias de la institución que propendan por orientar las prácticas educativas con el modelo pedagógico declarado en la institución, debo entonces asumirlo con el bagaje que la experiencia y el estudio a nivel personal me dan, ¿pero son suficientes? ¿Y qué sucederá cuando otro coordinador asuma estas mismas funciones, con más o menos conocimientos, pero sin una guía que soporte el propósito institucional? ¿Cómo entonces apoyar y orientar a un grupo de docentes sobre una evaluación coherente con un modelo pedagógico, cuando no se existen las herramientas o instrumentos que fortalezcan su planeación y seguimiento?</p>
<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p>
<p>Observación, registro de información, revisión de documentación y, reflexión sobre la observación</p>
<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)</p>
<p>Concepciones y prácticas de los docentes relacionadas con la evaluación</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)</p> <p>¿Cómo fortalecer la evaluación desde la misma práctica de aula, sin transferir la responsabilidad al estudiante o a terceros?</p> <p>¿qué tipo de retroalimentación están recibiendo sobre su trabajo? (los estudiantes),</p> <p>¿Cómo entonces apoyar y orientar a un grupo de docentes sobre una evaluación coherente con un modelo pedagógico, cuando no se existen las herramientas o instrumentos que fortalezcan su planeación y seguimiento?</p>

C.20 CPM_CACADÉMICA-03

<p>NOMBRE DEL OBSERVADOR: Ana María Moyano Nieto</p>	
<p>REGISTRO No.: CPM-CACADÉMICA-03</p>	<p>FECHA: 24/noviembre/2015</p>
<p>GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Comisión de evaluación y promoción final</p>	<p>LUGAR: Biblioteca</p>
<p>TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 4,30 horas</p>	<p>HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 12: 00 m</p> <p>HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 4:30 p.m.</p>
<p>TEMA: Establecer los criterios para el desarrollo de las evaluaciones semestrales del cuarto periodo.</p>	
<p>NOTAS DESCRIPTIVAS (Se describe lo observado sin adjetivos, ni adverbios. La organización que siguió. Se pueden colocar talleres, registros en el cuaderno, fotos con descripción, videos, presentaciones, web, blog, etc.)</p> <p>Se plantea en el cronograma de finalización del año escolar la realización de la comisión de evaluación y promoción a partir del mediodía, ya que los estudiantes están solo media jornada y de esta forma no se presentarán inconvenientes relacionados con ellos, y se asegura la participación de la coordinadora de convivencia y todos los docentes en la comisión.</p> <p>Se logra el quorum con los docentes del grado sexto a las 12:20 p.m., se da inicio a la comisión informando a los docentes que se realizará con base en los consolidados finales generados en el sistema oficial de registro de calificaciones de la SEC (SIGES), se establece que la finalidad de la comisión es verificar que los consolidados, y por tanto los boletines, sean coherentes con los criterios de promoción que establece cada área, que se identifiquen los estudiantes que reprueban el año y quienes deben presentar planes de mejoramiento y en cuales áreas.</p> <p>En los consolidados en Excel, con la herramienta formato condicional, ya fueron identificadas con color las áreas de reprobación definitiva; el SIGES genera la definitiva a partir de las notas ingresadas para los cuatro periodos, pero esa definitiva tiene dos decimales por lo tanto aparecen definitivas cuantitativas de 2,98, se pide a los docentes</p>	

que en cada caso deben aclarar si el estudiante cumple o no con los criterios de promoción para adecuar la nota en el sistema y se alcance el valor 3,0 de aprobación, según el SIE.

Se proyecta en el video beam el consolidado de cada uno de los cursos y se analiza en cada grado comenzando a partir del curso 601, cada caso de reprobación de áreas o pérdida del año. Los casos en los que el estudiante pierde únicamente dos áreas y debe presentar plan de mejoramiento de las dos o cuando pierde cuatro o más áreas se deciden fácilmente; las discusiones se dilatan y complican cuando son tres áreas y los docentes consideran que “el chinito no está para perder el año” o en los casos en que la pérdida del año determina la salida del estudiante de la institución (generalmente por incurrir en doble repitencia); también en aquellos casos de enfermedad del estudiantes o condiciones familiares difíciles (enfermedades, muertes, separación de los padres, crisis económicas, violencia intrafamiliar) En el curso 603 se presenta el caso de un estudiante que debe presentar plan de mejoramiento en dos áreas y algunos docentes comentan “sólo perdió conmigo?” o “¿no perdió el año?”, una docente dice “yo le bajo para que pierda” ante lo cual las dos coordinadoras responden que no, que el objetivo de la comisión no es “dejar o pasar”, que se asume que los docentes han hecho un proceso de evaluación objetivo y concienzudo y si los resultados de su evaluación eran que el estudiante sabía lo suficiente para ser promovido no era el momento de cambiar esa opinión. En el grado 604 se analiza el caso de un estudiante, quien ingresó a la institución en el último periodo proveniente de un colegio público, presentaron un boletín de calificaciones con 7 áreas perdidas en el primer periodo y 13 áreas perdidas en el segundo y tercer periodo, todas recuperadas en dos días de junio con la nota mínima aprobatoria del colegio de donde procedía, a los padres (una docente y un supervisor de la SEC) se les informó que dadas las irregularidades del boletín y el desempeño académico y disciplinario del estudiantes sería la comisión quien definiera su promoción, toma la palabra la docente de inglés para decir “ese niño no hace nada, no trabaja en clase, es muy indisciplinado” sin embargo su calificación en el área es 3,7 de la misma forma se manifiesta la docente de ciencias naturales, la nota del estudiantes es 3,2; se soporta la no promoción en su bajo desempeño en las áreas de sociales, matemáticas y lengua castellana.

En el grado séptimo se presenta el caso de tres estudiantes que fueron desescolarizados en las últimas semanas por culminar procesos disciplinarios graves, los tres deben presentar planes de mejoramiento, uno de ellos de lengua castellana, la docente dice “me pifíé” y manifiesta que si es solo con ella “lo pasa” que pensó que perdía el año, nuevamente se establecen los criterios de desarrollo de la comisión; así mismo ocurre con un estudiante en ciencias naturales, y otra estudiante en ética, al comprobar las profesoras que no perdían el año, manifiestan que se equivocaron en la nota y que pasaban.

En el grado octavo se analiza el caso de un estudiante (repitente) que durante el año ha presentado varios episodios epilépticos y de pérdida del sentido, con la consecuencia de pérdida de memoria por más de dos días, al cual no se le ha dado un diagnóstico y por tanto tratamiento definitivo; el estudiante no ha aprobado tres áreas, todas con una nota definitiva superior a 2,9; en este caso algunos docentes se manifiestan en el sentido de ayudarlo en un área para que pueda presentar el plan de mejoramiento de las otras dos, ante la cual una docente joven recientemente nombrada en un tono un tanto agresivo expresa “como así! Si ya perdió, perdió el año, no tenemos por qué demorarnos en eso”, finalmente la comisión decide permitir que el estudiante presente los planes de mejoramiento en consideración con su enfermedad y para evitar la pérdida del cupo para el año siguiente, dejando en claro que si no supera esas actividades ya no se retoma el caso. Cuando se analizan tres casos del curso del cual es directora la docente que se menciona “aboga” para que se les ayude a tres de sus estudiantes que pierden el año con argumentos como “es chévere, me cae tan bien”. Esta docente también participa en otro caso de grado noveno, de un estudiante involucrado en un proceso disciplinario por consumo de SPA, reconocido por otros por su irrespeto con los compañeros y los docentes, el estudiante estaba perdiendo tres áreas en definitiva y los tres docentes manifiestan al tiempo “yo le ayudo”.

En grado octavo también, la comisión decide promover con dos planes de mejoramiento a una estudiante (repitente) cuyo padre murió hace poco, luego de sufrir todo el año los síntomas de un cáncer terminal y cuya madre se encuentra en proceso de diagnóstico por la misma enfermedad.

Otro docente nuevo manifiesta ante la comisión que, para él, es claro que se debe tener en cuenta cuando un estudiante se esfuerza y tiene buena actitud en clase, así no demuestre mucho conocimiento; y debe prevalecer su permanencia sobre aquellos estudiantes que tienen muchas capacidades, pero son perezosos e incumplidos en el desarrollo de las actividades.

En el grado décimo se analiza el caso de un estudiante al cual, como reconocen los docentes, se le ha ayudado en los últimos años, al cual sus compañeros aprecian pero están cansados porque no trabaja es incumplido y sin embargo siempre ha pasado, a pesar de estas circunstancias los docentes consideran seguirlo ayudando porque no puede seguir en el colegio, y el padre ha estado enfermo situación que ha utilizado el estudiante y la familia para presionar su promoción; finalmente teniendo en cuenta el impacto que puede generar en el grupo de estudiantes

<p>saber que nuevamente el estudiante pasa con el mínimo esfuerzo, y cómo en grado undécimo tendrían nuevamente el grupo de profesores que lidiar con su incumplimiento y falta de responsabilidad, la comisión decide no promocionar al estudiante. En décimo también se identifica con sorpresa el caso de dos estudiantes reconocidos por llegar tarde prácticamente todos los días, con el consecuente no ingreso a la primera hora de clase e incluso la no presentación de evaluaciones semestrales, que sin embargo son promovidos a grado undécimo sin planes de mejoramiento.</p> <p>En el grado undécimo no se presentan casos especiales que generen discusión.</p> <p>La comisión se termina a las cuatro y treinta de la tarde solo con los docentes que orientan áreas en el grado undécimo, los demás han ido abandonando el lugar una vez finalizado el análisis de los grupos en los cuales trabajan.</p>
<p>NOTAS INTERPRETATIVAS (Reflexión del observador sobre lo observado en las notas descriptivas)</p> <p>Aunque no se transcriben todos los comentarios y los casos se evidencian durante todo el desarrollo de la comisión los factores, diferentes al conocimiento del estudiante, que para el docente determinan su evaluación: el comportamiento, su situación familiar, su estado de salud, la percepción que tiene sobre la actitud del estudiante, sobre si puede y no se esfuerza o simplemente no puede; sobre las emociones que le generan (le cae bien, es chévere o por el contrario es grosero). Esto es innegable cuando para el mismo docente un 2,98 es aprobado para un estudiante y no aprobado para otro. No se identifican comentarios significativos relacionados con un seguimiento al proceso de los estudiantes, identificando claramente las debilidades en cuanto a la comprensión de las temáticas y su desarrollo cognitivo, o las dificultades en la construcción del conocimiento, aspectos relacionados con la perspectiva pedagógica de la institución. ¿Qué tan justa y objetiva es entonces la calificación numérica?</p> <p>Se evidencian también deficiencias en los procesos evaluativos cuando se pueden identificar docentes con las que, históricamente en la institución, solamente pierden los estudiantes que pierden el año, y por tanto nunca deben preparar ni orientar planes de mejoramiento.</p> <p>Los comentarios que surgen y se pueden percibir al presentar cada caso determinan como las emociones del docente, su percepción sobre el estudiante influye en la evaluación que realiza sobre el conocimiento y el aprendizaje.</p>
<p>NOTAS METODOLÓGICAS (Métodos e instrumentos utilizados en las observaciones sobre los propios registros)</p> <p>Observación Toma de notas</p>
<p>PRE- CATEGORÍAS (Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación)</p> <p>Concepciones sobre evaluación. Factores que influyen en la evaluación de los docentes. Influencia del comportamiento del estudiante en su desempeño y su evaluación.</p>
<p>NOTAS DE INTERÉS (Transcripciones, preguntas de los estudiantes, comentarios relacionados con el problema)</p>

C.2 PLANES DE CLASE

C.2.1 PC3AMBIENTAL6

IDENTIFICACIÓN			
ÁREA: <u>GESTIÓN AMBIENTAL</u> GRADO: <u>SEXTO</u> CURSO: <u>601, 602, 603, 604</u> DOCENTE:		PLAN DE CLASES N.º <u>03</u> PERIODO: <u>TERCERO</u> HORAS DE CLASE: <u>20 HORAS</u> FECHA DE INICIO: <u>07 DE JULIO</u> FECHA DE TERMINACIÓN: <u>05 DE SEPTIEMBRE</u>	
SABER	SABER HACER	SER	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
Estructura de la Tierra, placas tectónicas, movimientos de las placas, fallas, formación del relieve, relación con el clima, volcanes, sismos y terremotos, con sus escalas de medición	Identificar las estructuras de la tierra y comprender la importancia.	Sensato y seguro de sí mismo para en su interactuar con los nuevos compañeros y docentes. Consciente de los resultados y el impacto de sus acciones sobre los otros.	TÉCNICAS Trabajo en equipo para el desarrollo de talleres. Consultas y presentación de trabajos escritos. Exposiciones Planillas de calificación. Lista de chequeo para exposiciones. Cuaderno.
PRERREQUISITOS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Conocer y comprender la definición de ecosistema, clases de ecosistemas.		Tareas, consultas, cuaderno:20% Participación en clase: 20% Exposiciones – trabajo en grupo: 10% Trabajo escrito (Talleres y cuestionarios):20% Evaluaciones:20 % Autoevaluación: 10%
2	Comprender la importancia del flujo de energía en los ecosistemas.		
3	Comprender las generalidades del relieve del planeta.		
4			
5			
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
<ul style="list-style-type: none"> Fomentar un ambiente adecuado en el aula. Exploración de saberes previos Diseña, orienta y valora los talleres de cada estudiante. Explica conceptos básicos Desarrolla talleres en equipo e individualmente Presenta y sustenta trabajos y talleres. Expone y sustenta la temática sobre formación del relieve 			
RESULTADOS DE APRENDIZAJE			
1	Identificar con claridad las diferencias existentes entre los factores bióticos y los factores abióticos y describir las características de los diferentes ecosistemas terrestres.		
2	Reconocer la dinámica de las cadenas y de las redes tróficas.		
3	Identificar con claridad la estructura de la tierra.		
4	Reconocer la dinámica de las placas tectónicas y su relación con la formación del relieve.		
5	Reconocer la dinámica de las placas tectónicas y su relación con algunos desastres naturales.		

RECURSOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y MEJORAMIENTO
<p style="text-align: center;">AMBIENTES DE APRENDIZAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula de clase. • Ambientes naturales. • Sala de video <p style="text-align: center;">RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos • Fotocopias • Internet • videos 	<p>Se aplicarán planes de:</p> <p>Comprensión: Realizar un folleto en el cual explique cómo se forma el proceso de formación del relieve.</p> <p>Crecimiento: Realizar un folleto en el cual explique volcanes, sismos y terremotos, con sus escalas de medición y que se debe hacer antes y después de un desastre natural.</p> <p>Profundización: Preparar una exposición sobre la dinámica de las placas tectónicas y su relación con algunos desastres naturales.</p>
GENERALIDADES	BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA
<p>Se continúa con la temática: Redes y cadenas tróficas</p>	<p>Contextos naturales 6. Editorial Santillana.</p> <p>http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/IDEA/2009121/imagenes/img1-pag13(1).jpg</p> <p>www.nationalgeographic.es/ciencia/la-tierra/placas-tectonicas</p> <p>http://www.kalipedia.com/kalipediamedia/cienciasnaturales/media/200704/18/ecologia/20070418klpcnaecl_8.Ees.SCO.png</p> <p>www.youtube.com/watch?v=qF7wKnubg1w</p> <p style="text-align: center;">OBSERVACIONES DE REVISIÓN</p>

IDENTIFICACIÓN			
ÁREA: Matemáticas GRADO: Sexto CURSO: 601, 602, 603, 604 DOCENTE: Juana Idali Castillo Urrego		PLAN DE CLASES N.º 7 PERIODO: 3 HORAS DE CLASE: 30 FECHA DE INICIO: 6 de julio de 2015 FECHA DE TERMINACIÓN: 28 de agosto 2015	
SABER	SABER HACER	SER	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
Teoría de números: múltiplos y divisores. Mínimo común múltiplo y máximo común divisor. Solución de problemas, Números primos, descomposición en factores primos.	Hallar conjuntos de números con propiedades comunes como múltiplos y divisores. Resolver situaciones que requieran la aplicación del m.c.d. y el m.c.m. Utilizar los números primos para solucionar situaciones de máximos y mínimos.	Interesado por su aprendizaje. Cumplidor de sus deberes académicos. Puntual en la presentación de sus actividades.	Desarrollo de ejercicios propuestos por el docente, en el cuaderno. Corrección de ejercicios en el tablero. Solución de problemas. Desarrollo de ejercicios del calendario matemático. Desarrollo de trabajo en grupo. Evaluaciones escritas.
PRERREQUISITOS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Tener dominio de la división y multiplicación.		30% Trabajo y participación en clase. 30% Tareas y trabajos asignados. 30% Evaluaciones escritas. 10% autoevaluación
2	Identificar números pares e impares.		
3			
4			
5			
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
Justificación teórica. Conceptualización de los diferentes temas propuestos. Organización de grupos de trabajo. Los estudiantes en forma individual y en grupos, desarrollan ejercicios, proponen soluciones y las discuten para resolverlos adecuadamente. Planteamiento, análisis y solución de problemas que requieran de los temas vistos para su solución. Desarrollo de actividades del calendario matemático. Presentación de evaluaciones de acuerdo al tema visto. Evaluaciones escritas.			
RESULTADOS DE APRENDIZAJE			
1	Los estudiantes serán capaces de identificar números primos y números compuestos.		
2	Los estudiantes serán capaces de resolver problemas que requieran MCM y MCD.		
3			
4			

5		
RECURSOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y MEJORAMIENTO	
Salón de Clases. Textos de consulta. Internet. Cuaderno Calendario matemático.	<p>Actividades de comprensión: Presentación de evaluación escrita donde el estudiante sustente los temas aprendidos.</p> <p>Actividades de crecimiento: Desarrollo de un taller por pares.</p> <p>Actividades de profundización: Los estudiantes elaboran juegos que pongan en evidencia los temas trabajados en las clases.</p>	
GENERALIDADES	BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aritmética y Geometría I. Editorial Santillana. ▪ Olimpiadas Matemáticas 6. Editorial Voluntad. ▪ www.disfrutalasmaticas.com 	
	OBSERVACIONES DE REVISIÓN	

C.2.2 PC7MATEMÁTICAS6

IDENTIFICACIÓN			
ÁREA: Matemáticas GRADO: Sexto CURSO: 601, 602, 603, 604 DOCENTE: Juana Idali Castillo Urrego		PLAN DE CLASES N.º 7 PERIODO: 3 HORAS DE CLASE: 30 FECHA DE INICIO: 6 de julio de 2015 FECHA DE TERMINACIÓN: 28 de agosto 2015	
SABER	SABER HACER	SER	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
Teoría de números: múltiplos y divisores. Mínimo común múltiplo y máximo común divisor. Solución de problemas, Números primos, descomposición en factores primos.	Hallar conjuntos de números con propiedades comunes como múltiplos y divisores. Resolver situaciones que requieran la aplicación del m.c.d. y el m.c.m. Utilizar los números primos para solucionar situaciones de máximos y mínimos.	Interesado por su aprendizaje. Cumplidor de sus deberes académicos. Puntual en la presentación de sus actividades.	Desarrollo de ejercicios propuestos por el docente, en el cuaderno. Corrección de ejercicios en el tablero. Solución de problemas. Desarrollo de ejercicios del calendario matemático. Desarrollo de trabajo en grupo. Evaluaciones escritas.
PRERREQUISITOS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Tener dominio de la división y multiplicación.		30% Trabajo y participación en clase.
2	Identificar números pares e impares.		30% Tareas y trabajos asignados.
3			30% Evaluaciones escritas.

4		10% auto-evaluación
5		
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		
<p>Justificación teórica. Conceptualización de los diferentes temas propuestos. Organización de grupos de trabajo. Los estudiantes en forma individual y en grupos, desarrollan ejercicios, proponen soluciones y las discuten para resolverlos adecuadamente. Planteamiento, análisis y solución de problemas que requieran de los temas vistos para su solución. Desarrollo de actividades del calendario matemático. Presentación de evaluaciones de acuerdo al tema visto. Evaluaciones escritas.</p>		
RESULTADOS DE APRENDIZAJE		
1	Los estudiantes serán capaces de identificar números primos y números compuestos.	
2	Los estudiantes serán capaces de resolver problemas que requieran MCM y MCD.	
3		
4		
5		
RECURSOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE		ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y MEJORAMIENTO
<p>Salón de Clases. Textos de consulta. Internet. Cuaderno Calendario matemático.</p>		<p>Actividades de comprensión: Presentación de evaluación escrita donde el estudiante sustente los temas aprendidos.</p> <p>Actividades de crecimiento: Desarrollo de un taller por pares.</p> <p>Actividades de profundización: Los estudiantes elaboran juegos que pongan en evidencia los temas trabajados en las clases.</p>
GENERALIDADES		BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aritmética y Geometría I. Editorial Santillana. ▪ Olimpiadas Matemáticas 6. Editorial Voluntad. ▪ www.disfrutalasmaticas.com
		OBSERVACIONES DE REVISIÓN

Anexo D. Entrevista Semiestructurada.

D1. Cuestionarios

Docentes

- ¿Qué significado tiene la evaluación para ti?
- ¿Cuáles son las formas de evaluación que utilizas con mayor frecuencia?
- ¿Cuál de esas formas que utilizas en la evaluación, consideras que es la más exitosa?
- ¿Cuáles son las causas que mayormente, generan la perdida en una prueba?
- ¿Qué hace después de entregar los resultados de una prueba?

Estudiantes

- ¿Qué significa evaluación para ti?
- ¿Cómo te evalúan los profesores?
- ¿De las formas que mencionas con cuál te sientes mejor?
- ¿Cuáles son las formas de evaluación que menos te gustan?
- ¿De qué forma te gustaría que te evaluaran?
- ¿Para ti que significa autoevaluación?
- ¿Tienes la oportunidad de autoevaluarte?

Padres de Familia

- ¿Qué significa evaluación para usted?
- ¿De qué forma evalúan los profesores a su hijo(a)?
- ¿Cómo le gustaría que evaluaran a su hijo(a)?
- Cuando su hijo(a) sabe que va a presentar una prueba escrita ¿la prepara? SI___ No___
- ¿Cómo la prepara?
- ¿Considera usted que las evaluaciones evidencian el aprendizaje de su hijo(a)

D2. Análisis de resultados de la entrevista semiestructurada.

En este apartado se presenta en forma completa el análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada que se realizó a los padres de familia, estudiantes y compañeros docentes. El cuestionario para los padres de familia se diligenció en forma escrita, para los otros dos estamentos las entrevistas se realizaron en forma personal, la cuales fueron grabadas y posteriormente transcritas.

Con el apoyo de una página dinámica de Excel se determinaron términos comunes, denominados respuestas tabuladas, la hoja cuenta las respuestas y presenta una gráfica. El proceso se desarrolló en cuatro grupos: estudiantes de primaria, estudiantes de secundaria, padres de familia y docentes. A partir de ese análisis inicial se realizó el análisis de las respuestas de los tres estamentos.

En las siguientes fotos presentan una muestra del tratamiento de los datos.

ENCUESTA ESTUDIANTES SECUNDARIA - Microsoft Excel (Error de activación de productos)

la autoevaluación significa uno uno, se evalúa de acuerdo a su disciplina como respeta a los profesores y a los compañeros

Numero	Pregunta	Numero de Evaluado	Nombre Estudiante	Respuesta (Literal)	Respuesta Tabulada
1	Click aquí para actualizar todos los graficos de la Evaluación				
2	1 Que significa evaluación para usted	Estudiante 1	Maria Fernanda Ortiz	Es una prueba donde nos preguntan todo lo que hemos visto durante un periodo o el año	Verificar aprendizajes
3	2 Como lo evalúan los profesores	Estudiante 1	Maria Fernanda Ortiz	Nos hacen quices evaluaciones escritas u orales a veces	Escrita y oral
4	3 De las formas mencionadas anteriormente con cual se siente mejor	Estudiante 1	Maria Fernanda Ortiz	Me gusta mas la evaluación oral por que me parece que es un poco mas facil, pues no hay como mucho complique al responder.	Oral
5	4 Cuales son las formas de evaluación que menos le gustan	Estudiante 1	Maria Fernanda Ortiz	La evaluación escrita, por que digamos que cuando hago a evaluación escrita se me nubla la mente y no se que escribir.	Escrita
6	5 De que forma le gustaria que lo evaluarán	Estudiante 1	Maria Fernanda Ortiz	con juegos didacticos, exposiciones .	Juegos, exposiciones
7	6 Para usted que significa autoevaluación	Estudiante 1	Maria Fernanda Ortiz	Mirar que cosas he hecho bien y cuales son las cosas que he hecho mal para mejorar.	Reflexionar para mejorar
8	7 Usted tiene la oportunidad de autoevaluarse	Estudiante 1	Maria Fernanda Ortiz	si	Si
9	1 Que significa evaluación para usted	Estudiante 2	Daniel Felipe Castillo	Una evaluación es un tipo de prueba que se utiliza para medir el coeficiente intelectual de una persona	Verificar aprendizajes
10	2 Como lo evalúan los profesores	Estudiante 2	Daniel Felipe Castillo	hay diferentes tipo de evaluación, digamos la evaluación escrita, nos hacen preguntas publicamente y así es como miden diferentes tipos de porcentajes que se usan para evaluar	Escrita

Figura D1. Base de registro de las respuestas.

ENCUESTA ESTUDIANTES SECUNDARIA - Microsoft Excel (Error de activación de productos)

Para usted que significa autoevaluación

Pregunta	Respuesta Tabulada	Cuenta de Respuesta Tabulada
40	Total De las formas mencionadas anteriormente con cual se siente mejor	54
41	Para usted que significa autoevaluación	17
42	Analizar lo que he hecho bien o mal	1
43	Calificación	14
44	Medir lo que aprendí	1
45	Otras	19
46	Reflexionar para mejorar	1
47	Reflexionar sobre lo que he hecho bien o mal	1
48	Si	54
49	Total De las formas mencionadas anteriormente con cual se siente mejor	33
50	Que significa evaluación para usted	2
51	Verificar aprendizajes	18
52	Calificación	1
53	Medir conocimientos	1
54	Otras	54
55	Total De las formas mencionadas anteriormente con cual se siente mejor	54
56	Usted tiene la oportunidad de autoevaluarse	3
57	Si	3
58	Total De las formas mencionadas anteriormente con cual se siente mejor	1
59	Escrita y oral	1
60	Total general	378

Figura D2. Hoja de conteo de las respuestas de acuerdo con los contenidos establecidos.

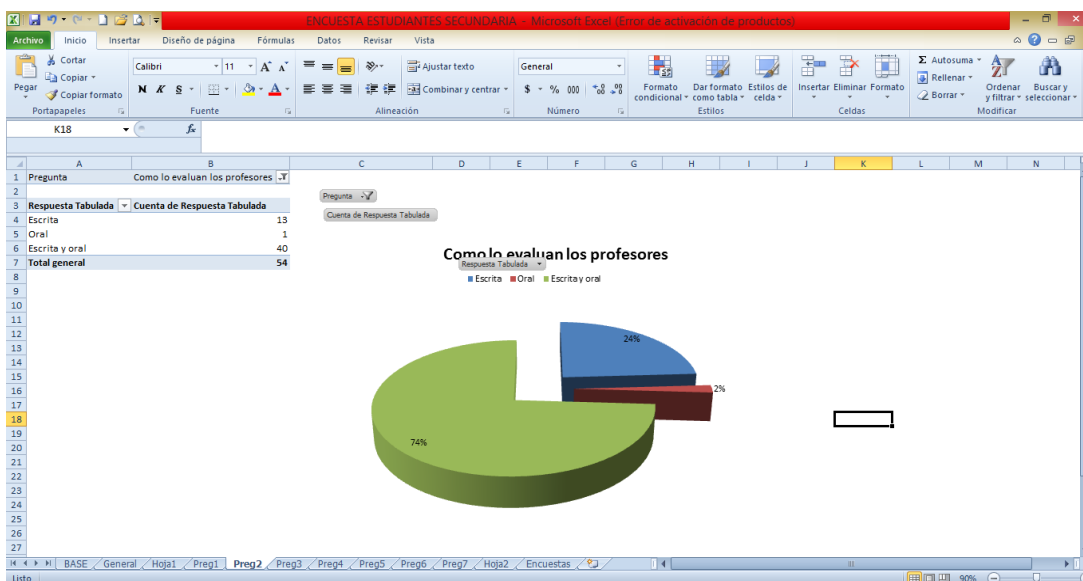


Figura D3. Gráfica de respuestas tabuladas.

La primera pregunta que se realizó a todos los grupos fue ¿Qué significa la evaluación para usted?, para desarrollar el análisis cada una de las clases que se establecieron inicialmente en cada grupo se relacionaron con los conceptos propuestos por Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) sobre la evaluación en el aprendizaje significativo y Ahumada, P. (2005 a y b) a partir del enfoque de evaluación auténtica. Los estudiantes de primaria, en mayor porcentaje, la relacionan con actividades deben resolver, como dictados, talleres, pruebas, preguntas o exámenes, con actividades de repaso o recuperación; e incluso con una nota numérica que para ellos determina un puesto en el salón.

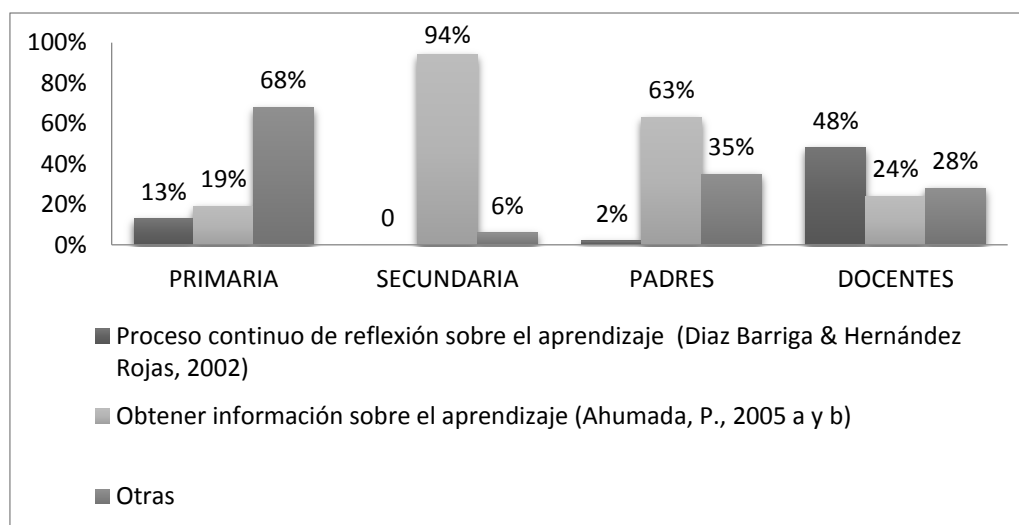


Figura D4. Respuestas a la pregunta ¿qué es evaluación?

En contraste, un alto porcentaje de los estudiantes de secundaria la consideran como una herramienta para verificar aprendizajes o medir el conocimiento, solamente un 6% lo asocian a las calificaciones. Por su parte el 63% de los padres de familia en sus respuestas evidencian un reconocimiento de la evaluación como herramienta para obtener información sobre el aprendizaje, en menor proporción la relacionan con la calificación al alumno, el seguimiento de su rendimiento o con valoraciones de tipo cualitativo o numérico.

En la misma figura D4, se muestra como el 48% de los docentes de la institución encuestados, describen la evaluación como un proceso para corroborar aprendizaje y conocimientos, coherente con los planteamientos de Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) sobre la evaluación en el aprendizaje significativo, un 24% la conciben dentro del marco de la medición y valoración de los procesos y el saber del estudiante.

La segunda pregunta formulada a todos los estamentos buscaba indagar sobre las formas de evaluación utilizadas con más frecuencia en la institución, para identificar tipos, técnicas e instrumentos comunes. Al contrastar las respuestas de los tres grupos, se evidencia que a pesar que la mayoría de los docentes (68%, ver figura D5) describen formas de evaluación diversas tales como trabajo en grupo, trabajo por pares, actividades de comprensión, trabajo colaborativo, autoevaluación, actividades en clase, tareas, observación directa, entre otras, la mayoría de los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria, solo se sienten evaluados cuando elaboran trabajos o presentan pruebas escritas u orales, y lo asimilan con los porcentajes asignados en los criterios de evaluación que generalmente son más altos para ese tipo de actividades. De igual forma la mayoría de los padres de familia identifican este tipo de evaluaciones orales y escritas, y refieren otras como el reconocimiento de sus valores, capacidades, la participación, las actitudes de los estudiantes y el comportamiento.

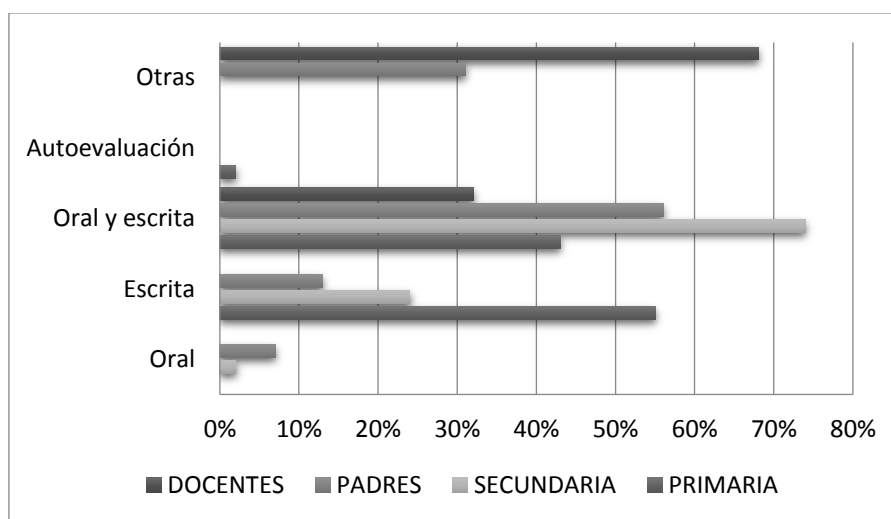


Figura D5. Respuestas a la pregunta sobre formas de evaluar en la institución.

Esta característica relacionada con las técnicas de evaluación utilizadas, se mantiene al preguntar a los estudiantes por las formas en que más les gusta ser evaluados, ya que la mayoría se refieren a evaluaciones orales (primaria 23% y secundaria 41%) o escritas (primaria 33% y secundaria 43%); los estudiantes de primaria nombran también autoevaluación, talleres o que les gustan todas; en Secundaria identifican las exposiciones, actividades con el uso de tecnología y participación, como otras maneras de evaluación que les agradan.

De igual manera, al consultar sobre las formas de evaluación que no les gustan, los estudiantes nuevamente se refieren a las evaluaciones escritas (primaria 20% y secundaria 57%) u orales (primaria 15% y secundaria 30%); esta selección como su forma preferida o no de ser evaluado, la argumentan dependiendo de qué tan cómodos se sientan hablando en público, expresando su opinión y argumentando sus puntos de vista; cuando no es así prefieren la evaluación escrita, de pregunta abierta o de selección múltiple, tomando como consideración la posibilidad de explicar su respuesta y de equivocarse. Otras formas de evaluación que no son agradables para los estudiantes de primaria son las “evaluaciones largas y difíciles”, con gritos, examen sorpresa o memorística; en secundaria, los trabajos en grupos impuestos por el profesor, talleres de copiar y pegar, cuestionarios muy largos.

De acuerdo con lo anterior es evidente que para los estudiantes, la evaluación está relacionada fundamentalmente con algún tipo de prueba en la que se le pide dar cuenta de unos conocimientos logrados.

Por su parte, a los docentes, se les inquirió sobre cuál consideraban que era la forma de evaluación más exitosa, un 20% reseña la oral, un 12% considera que todas son importantes y un 4% que no hay ninguna perfecta; las demás respuestas señalan otras estrategias de evaluación como el trabajo participativo, las actividades lúdicas, el trabajo libre y en clase, la evaluación formativa, la autoevaluación y la coevaluación; en estas respuestas no se evidencia un discernimiento claro, sobre los tipos o formas, las técnicas y los instrumentos, lo cual puede interpretarse como poca claridad conceptual sobre los elementos que constituyen un proceso de evaluación.

A los estudiantes, se les preguntó sobre las formas en las cuales les gustaría ser evaluados, en primaria los estudiantes mencionan una variedad de opciones relacionadas en su mayoría con las estrategias ya utilizadas en el aula; en secundaria para los estudiantes es importante que tengan en cuenta su opinión, su participación y cuestiones prácticas, también que las actividades de evaluación involucren el uso de la tecnología y que sean más lúdicas, en la tabla D1, se presentan los resultados.

Las respuestas de los padres de familia y los estudiantes de secundaria, demuestran la necesidad de cambiar las prácticas evaluativas en la institución, con la participación activa de los estudiantes, para dar cuenta no solo de sus conocimientos, sino también de sus valores y actitudes, en forma lúdica y práctica.

Por otra parte, se interroga a los docentes sobre cuales considera que son las causas de reprobación en una evaluación, el 40% de las causas descritas son situaciones referidas al aprendizaje del estudiante en los aspectos de comprensión, interpretación o argumentación y, a su actitud, motivación, interés o compromiso; un 20% se relacionan con los instrumentos utilizados, como aquellos que privilegian la memoria o utilizan preguntas abiertas; un 16% se atribuyen a sentimientos de inseguridad miedo, ansiedad y temor por la calificación final; un 8% lo relacionan con problemas de la enseñanza, y dentro de las otras causas se mencionan la falta de acompañamiento familiar, como se presenta en la figura D6.

Tabla D1

Alternativas de evaluación presentadas por los estudiantes y padres de familia

PRIMARIA	SECUNDARIA	PADRES DE FAMILIA
Evaluaciones difíciles	Comportamiento	De manera cualitativa, analítica y no cuantitativa
En el cuaderno	Exposiciones	Escrita y didáctica
Con dictado	A través de tecnología	Evaluación oral y escrita
Evaluación escrita	Participación	Evaluaciones y talleres más seguidas
Con correcciones	Lúdicas	Examen sorpresa
Selección múltiple	Práctica	Igual
Acumulación de puntos	Exposiciones, juegos	Insuficiente, bueno, aceptable, excelente
Autoevaluación	Escrita	La evaluación debería desaparecer
Grupal		Más lúdico
Tecnología y oral.		No solo dando una nota
Escrito y con pregunta múltiple		Oral
Evaluación		Oral, escrita y sus capacidades
Evaluación oral		Pruebas informadas con anterioridad
Oral y escrito.		Sus habilidades
Evaluaciones cortas y fáciles		Sus valores, capacidades o participación.
Lúdica		Tema visto, tema evaluado
		Teniendo en cuenta al estudiante y su opinión

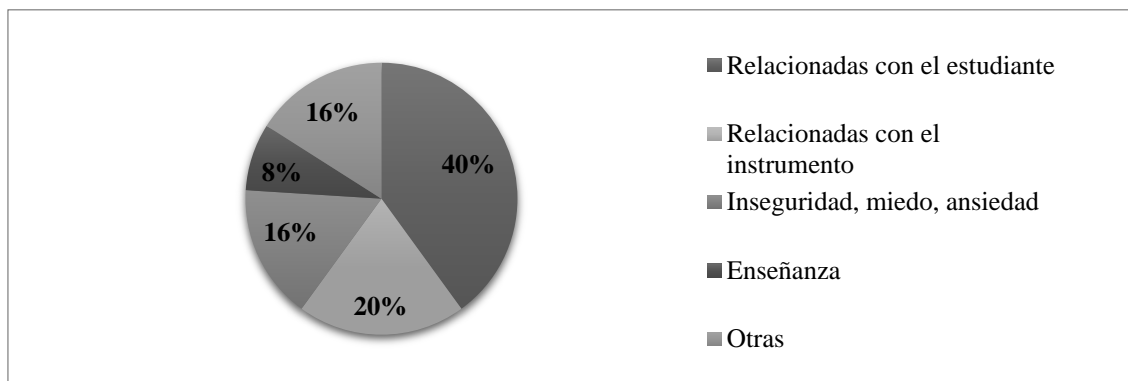


Figura D6. Respuestas de los docentes sobre las causas de pérdida de una evaluación (fuente: elaboración propia)

Con el objetivo de evidenciar el tipo de retroalimentación que reciben los estudiantes, se pidió a los docentes una descripción de las actividades que realizan después de entregar los resultados de una evaluación (ver figura D7); un 32% responde específicamente que se hace retroalimentación, las otras actividades que se relacionan responden también a acciones de retroalimentación como el reforzar, corregir, reflexionar o analizar los errores, en algunos casos se repite la prueba o se propone una actividad de mejoramiento.

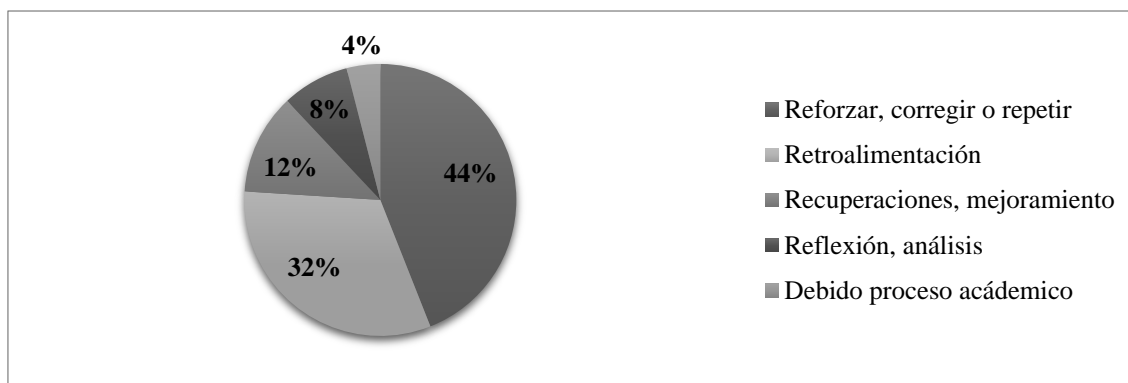


Figura D7. Respuestas de los docentes sobre retroalimentación de una evaluación. (Fuente: elaboración propia)

También se interrogó a los estudiantes sobre el significado de la autoevaluación, la mayoría de los estudiantes de primaria generan la respuesta literal de “evaluarse a uno mismo”, un 11% responde que es llenar un formato y un 16% no saben. En secundaria un 26% de los estudiantes la relacionan con los aprendizajes, y el resto con una reflexión o análisis sobre su desempeño en el área de la cual depende su mejoramiento, como se ve en la figura 16.

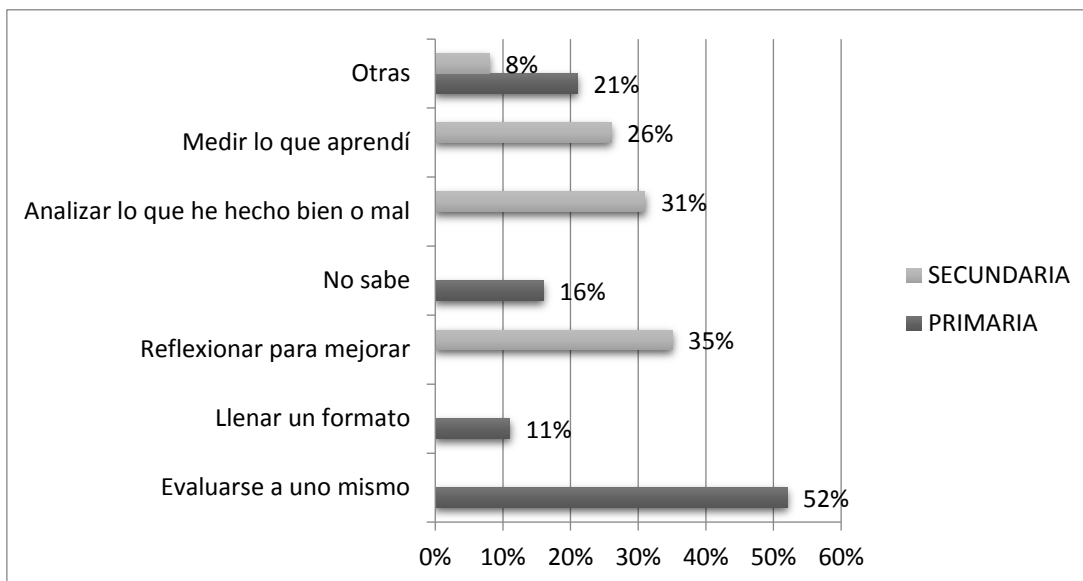


Figura D8. Respuestas de los estudiantes sobre qué es autoevaluación.

En ese sentido, se indagó si tenían la oportunidad de autoevaluarse; en primaria un 19% de los estudiantes responde que no, aunque está establecido como un criterio de evaluación obligatorio dentro del S.I.E., en secundaria todos los estudiantes reconocen que se realizan procesos de autoevaluación, aunque en algunos casos manifiestan que los estudiantes no son honestos al realizar este proceso porque no tienen en cuenta su esfuerzo, trabajo y desempeño en el área, también refieren que en otros casos es el docente quien cambia la valoración que se propone, restando sentido a ese ejercicio que como lo plantea Díaz Barriga & Hernández Rojas (2002) en la enseñanza constructivista debe propender por el desarrollo de la capacidad de autorregulación de los alumnos.

Por otra parte, se preguntó a los padres de familia si sus hijos preparaban las evaluaciones, un 89% dicen que sí lo hacen, y el restante 11% responden que no, porque a sus hijos no les gusta repasar y prefiere enfrentarse a la pruebas sin hacerlo, o que no se avisa cuando van a tener el examen. Del grupo que manifiesta que sí las preparan, el 77% describen un refuerzo y repaso en la casa de los apuntes y otros que se apoyan en videos de la red. Es importante, anotar, que los padres de familia que respondieron que sí, corresponde en su mayoría a estudiantes de primaria y de los primeros cursos de secundaria, ya que es evidente que al crecer los estudiantes el acompañamiento y seguimiento de sus padres disminuye notablemente.

Finalmente, se interrogó a los padres de familia si consideraban que los resultados de las evaluaciones evidencian el aprendizaje de sus hijos, solamente el 10% afirma que no, y aunque el 86% dicen que sí, un 46% incluyen observaciones relacionadas con la exigencia, la dificultad de las pruebas o la posibilidad de mejorar esos procesos.

Anexo E. Descripción de instrumentos de evaluación de la propuesta.

E.1 Rutinas de pensamiento

Teniendo en cuenta la propuesta de Richhart,R; Church M & Morrison (2014), el equipo investigador desarrollo las rutinas de pensamiento descritas en la tabla siguiente.

RUTINA DE PENSAMIENTO	MOVIMIENTOS CLAVES DEL PENSAMIENTO	PROPÓSITO Y PASOS
VER- PENSAR- PREGUNTARSE ¿Que ves? ¿Qué crees que está sucediendo? ¿Qué te preguntas?	Describir, interpretar y preguntar. Rutina para presentar y explorar ideas.	Fortalecer la observación, ver invita a mirar cuidadosamente, observar en detalle y plantear preguntas. 1. Se presenta la imagen que debe ser llamativa y se invita a que sea observada durante 2 o 3 minutos. 2. Ver. Se pide que describan lo que observan sin hacer interpretaciones. 3. Pensar. Se pregunta ¿Qué piensan de los que está sucediendo en la imagen? ¿En que nos hace pensar lo que vemos? ¿Qué más está sucediendo? 4. Preguntarse, se pide que hagan preguntas y las compartan. 5. Compartir el pensamiento.
CSI: COLOR, SÍMBOLO, IMAGEN Escoge un color que creas que mejor representa la esencia de la idea. Crea un símbolo y una imagen que crees que mejor representa la esencia de la idea.	Captar la esencia a través de metáforas. Rutina para sintetizar y organizar ideas.	Identificar y resumir la esencia de una idea. Usar las metáforas como medio para desarrollar la comprensión de las ideas. 1. Pensar en las ideas y anotar las cosas interesantes, importantes o relevantes. 2. Elegir un color, un símbolo que capte el corazón de las ideas, explique y justifique su elección. 3. Crear un símbolo y justificar su elección. 4. Hacer el bosquejo de una imagen que represente el corazón de las ideas. 5. Compartir su pensamiento.
GENERAR- CLASIFICAR- CONECTAR-ELABORAR: MAPAS CONCEPTUALES	Descubrir y organizar conocimientos previos. Rutina para sintetizar y organizar ideas.	Activar el conocimiento sobre un tema y conectar las ideas de manera significativa. 1. Los estudiantes deben saber que es un mapa conceptual, si no lo saben se explica que es una manera de presentar el pensamiento 2. Pedir a los estudiantes que hagan un listado de palabras relacionadas con el tema. 3. Clasificar las ideas según su importancia se puede hacer por pareja o por grupos. 4. Conectar: Pedir que conecten las ideas dibujando líneas y que expliquen la conexión. 5. Elaborar: se piden que elijan pocas ideas centrales y estas las dividan en partes

RUTINA DE PENSAMIENTO	MOVIMIENTOS CLAVES DEL PENSAMIENTO	PROPÓSITO Y PASOS
		<p>más pequeñas.</p> <p>6. Compartir el pensamiento: se pide que trabajen con otros compañeros, compartan sus mapas conceptuales y comenten la selección de ideas que hicieron.</p>
PUENTE 3-2-1	<p>Activar conocimiento previo, cuestionar, extraer y establecer conexiones a través de metáforas.</p> <p>Rutina para presentar y explorar ideas.</p>	<p>Activar el conocimiento previo de los estudiantes, activar algunas ideas, identificar preguntas y realizar una metáfora.</p> <p>Ayudar a reconocer su propio aprendizaje y desarrollar la habilidad metacognitiva.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prepararse: presentar el tema con un lenguaje sencillo y disponer del material adecuado para hacer la consigna de la rutina. 2. Pedir tres palabras: deben escribir tres palabras asociadas con el tema rápidamente. 3. Pedir dos preguntas: Se pide la que generen dos preguntas relacionadas con el tema. 4. Pedir una metáfora o símil: si es necesario explique y de ejemplos, deben hacer la metáfora relacionada con el tema. 5. Ofrecer un periodo de enseñanza: busque la manera de explicar el tema de tal modo que este brinde nueva información ampliando su pensamiento. 6. Realizar nuevamente la rutina 3,2,1, de acuerdo con los nuevos aprendizajes. 7. Compartir el pensamiento por parejas comparando sus reflexiones iniciales del 3,2,1, y las finales.
AFIRMAR-APOYAR-CUESTIONAR	<p>Identificar generalizaciones y teorías, razonar con evidencia, contra argumentar.</p> <p>Explorar las ideas más profundamente.</p>	<p>Identificar y/o probar afirmaciones o creencias, buscar patrones, detectar generalizaciones, identificar aseveraciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prepararse: presentar al grupo la idea de una afirmación que será estudiada: conjetura, especulación, generalización, teoría, hipótesis etc. Para averiguar ¿Qué está sucediendo aquí? Al final deben tener una mayor comprensión sobre la situación. 2. Identificar afirmaciones: preguntar: ¿Qué afirmaciones, explicaciones o interpretaciones pueden tener acerca del tema? Esta pregunta se puede hacer antes de presentar el tema y luego de haber estado estudiando el tema durante algún tiempo, debe ser documentada. 3. Identificar apoyo: en las afirmaciones realizadas ¿qué ven, detectan o encuentran que pueda servir de apoyo? 4. Obtener este apoyo mediante experimentos, investigaciones o búsqueda de hechos adicionales 5. Formular preguntas: el docente invita a los estudiantes a que duden acerca de las

RUTINA DE PENSAMIENTO	MOVIMIENTOS CLAVES DEL PENSAMIENTO	PROPÓSITO Y PASOS
		<p>afirmaciones se pregunten si hay evidencia de la posición contraria, de la credibilidad y preguntas acerca de que más deben examinar o explicar.</p> <p>6. Compartir el pensamiento: es importante que esta rutina se vaya documentando a lo largo del proceso, examinar las afirmaciones y las organicen en dos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aún tengo cuestionamientos y • Definitivamente lo creo
<p>ANTES PENSABA... AHORA PIENSO</p>	<p>Reflexión y metacognición</p>	<p>Ayudar al estudiante a reflexionar sobre cómo su pensamiento ha cambiado a lo largo del tiempo.</p> <p>1. Prepararse: explicar a los estudiantes el objetivo del desarrollo de la propuesta, puede ser útil que tengan acceso a la información y los apuntes de clase para que apoyen su reflexión.</p> <p>2. Fomentar la reflexión individual: orientar a los estudiantes, recordando como al comenzar el estudio tenían ideas sobre el tema y de lo que trataba, permitiendo que piensen en ese momento y escriban las ideas que tenían. Posteriormente, pedirles que piense en como esas ideas han cambiado como resultado de lo trabajado y discutido en clase.</p> <p>3. Compartir el pensamiento: pedir a los estudiantes que socialicen y comuniquen a sus compañeros los cambios que identificaron en su pensamiento, lo cual sirve para apoyar a quienes tienen dificultades.</p>

E.2 Rúbricas

Díaz Barriga, F. (2005) define las rúbricas como guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas... Son instrumentos de evaluación auténtica sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con “criterios de la vida real”. Implican una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación (citando a Díaz Barriga, 2004a), son estrategias que apoyan al docente tanto en la evaluación como en la enseñanza (citando a Airasian), son pertinentes para evaluar tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas, sino más bien aquéllas donde lo importante es decidir el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del alumno.

Díaz Barriga, F. (2005), plantea que la escala debe mostrar una variación o gradación del rango de desempeños posibles, desde los desempeños o ejecuciones más pobres o incipientes (desempeño del novato) hasta los excelentes (desempeño del experto) (citando a Ahumada). Las rúbricas son herramientas relevantes en la evaluación y el aprendizaje, porque de acuerdo con Goodrich (citado por Díaz Barriga, 2005): se establecen expectativas claras y criterios específicos para alcanzarlas, lo cual permiten mejorar y supervisar el desempeño del alumno; generan juicios reflexivos en estudiantes y docentes cuando se describe la calidad de los aprendizajes; ayudan a mejorar la calidad de la enseñanza cuando identifica y destaca los aspectos que quiere desarrollar tanto en los procesos como en los productos del aprendizaje; permite estructurar estrategias de autoevaluación y coevaluación; proveen retroalimentación específica sobre logros y desempeños a mejorar; se pueden ajustar a las características de cursos heterogéneos, considerando los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes.

Para la elaboración, Díaz Barriga, F. (2005) plantea algunos pasos, indicando que no necesariamente son secuenciales, estos incluyen la identificación de las habilidades y competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes, para determinar actividades y prácticas pertinentes; la revisión de modelos de trabajos similares “buenos y no tan buenos”, con base en esta revisión establecer los criterios de evaluación; estructurar los distintos grados de calidad en la realización de la tarea o actividad; compartir y consensar la rúbrica con los estudiantes; utilizarla como herramienta en la autoevaluación y la coevaluación; evaluar la producción final y también, la actividad de enseñanza con base en los resultados de las rúbricas.

Montecinos (citado por Diaz Barriga, 2005) establece como características importantes de los criterios de evaluación establecidos en las rúbricas, que sean sensibles a los objetivos de aprendizaje y apropiados con el desarrollo de los estudiantes, también deben generar credibilidad y ser fácilmente comunicables, finalmente, en coherencia con la dimensión ética de la evaluación deben de ser justos y sin sesgos.

E.3 Portafolios

Para Iborra Cuéllar, A. I., & Izquierdo Alonso, M. I. (2010) el portafolio se configura como el conjunto de documentos, anotaciones, análisis, reflexiones, gráficos etc., que elaborados por el estudiante y supervisados por el profesor, se ordenan de forma cronológica y evidencian la evolución, el progreso, y el grado de consecución de los objetivos planteados en cada entrega de portafolio, así como las estrategias de cada estudiante-grupo para la indagación, el pensamiento reflexivo, el análisis y, en consecuencia, el aprendizaje reflexivo y experiencial. Desde nuestro punto de vista, esta herramienta supone un valioso indicador cualitativo del progreso del grupo y de cada uno de los alumnos. Desde el punto de vista de los estudiantes, les facilita tomar conciencia de los procesos grupales (autorreflexión grupal) así como de los procesos individuales y, a la vez, les facilita la realización de dichos procesos, al explicitarlos.

Diaz Barriga, F. (2005) de acuerdo con Airasian (2001), Arends (2004) o McKeachie (1999) define el portafolio como una selección o colección de trabajos académicos que los alumnos realizan en alguna dimensión temporal determinada y se ajustan a un proyecto de trabajo dado

permite evaluar lo que las personas hacen, no sólo lo que dicen que hacen o lo que creen saber. Puesto que se centran en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, los portafolios permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación (Diaz Barriga, 2005).

Herman, Aschbacher y Winters (citados por Diaz Barriga, 2005) plantean que permite interpretar el progreso del alumno en términos procesuales, al destacar el aprendizaje de habilidades complejas que se evalúan de manera longitudinal e integral.

Cooper (citados por Diaz Barriga, 2005), determina dos tipos comunes de portafolios, uno conformado con “los mejores trabajos” del alumno y otro que puede mostrar “el crecimiento y progreso en el aprendizaje”, a partir de una muestra de trabajos “típicos” realizados a lo largo del tiempo.

Es útil como estrategia de evaluación ya que se puede: hacer seguimiento continuo al aprendizaje, orientar la autoevaluación, informar sobre efectividad del currículo y la enseñanza, estructurar criterios y

estándares en diversos dominios, ponderar la evaluación cualitativa con un fin cuantitativo, identificar estudiantes en riesgo académico.

Un portafolio del profesor es una herramienta útil para la reflexión propia sobre la enseñanza cuando los trabajos y documentos recopilados se enfocan a generar evidencia sobre la planeación, conducción o evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al uso de portafolios Diaz Barriga (2005) opina que “no es suficiente ni apropiado introducir el portafolios como “una técnica más” para evaluar a los alumnos en un contexto donde no haya un replanteamiento de la filosofía y prácticas implícitas en la cultura tradicional de la evaluación educativa” (p. 24). Como tareas básicas para su implementación, la autora determina en primer lugar establecer el propósito y contenido de los portafolios, acordar con los estudiantes los trabajos que se incluirán y definir el sistema de retroalimentación a emplear. Aclara también, tener en cuenta la edad y por tanto el grado escolar, ya que influyen en los propósitos y usos del portafolios.

Anexo F. Planes de clase basados en EPC. Implementación de la propuesta.

El modelo **Enseñanza para la comprensión (EPC)**., surge a partir del año 1988 en la Universidad de Harvard, como parte del Proyecto Cero, esta propuesta de investigación pretende el desarrollo de diferentes didácticas basadas en la comprensión, entendida esta como la capacidad que adquiere el estudiante de aplicar los conocimientos para afrontar y resolver situaciones problema de su cotidianidad con creatividad, sin perder de vista las consecuencias.

Este modelo se enmarca en la corriente constructivista ya que de acuerdo con Hurtado Osorio (2015) a partir del conocimiento que el estudiante posee, el profesor facilita un proceso de autoaprendizaje, integrando una serie de prácticas de aula que promueven la comprensión y la reflexión del alumno, para lograr metas de aprendizaje que se evidencian en desempeños de comprensión; este proceso implica que el estudiante pueda reinterpretar el conocimiento para explicarlo a otros, y darle una perspectiva diferente.

Por tanto, la EPC requiere que el docente transforme sus estrategias de enseñanza, a partir de la reflexión de cuatro interrogantes que Blythe & Perkins (1999) denominan los “pilares de la comprensión”: ¿Qué debemos enseñar? ¿Qué vale la pena comprender? ¿Cómo debemos enseñar para comprender? ¿Cómo pueden saber estudiantes y docentes lo que comprenden los alumnos y como pueden desarrollar una comprensión más profunda? Las respuestas a cada una de estas preguntas constituyen entonces, los ejes fundamentales de la EPC; al determinar lo que se debe enseñar se establecen los tópicos generativos, es decir las ideas, conceptos, relaciones, hechos que permiten predecir lo que se espera que el estudiante logre comprender. Las metas de comprensión son los enunciados o preguntas que identifican lo que vale la pena que el estudiante comprenda en el proceso; los desempeños de comprensión se desprenden de la tercera pregunta, ya que son los que le permiten al docente planear las actividades que deberán ejecutar los estudiantes para evidenciar la comprensión de la temática. Finalmente, la evaluación continua caracterizada por la retroalimentación oportuna y el reconocimiento de los progresos de los estudiantes para alcanzar los desempeños de comprensión con el fin de reorientarlos y mejorarlos, da cuenta de la respuesta al cuarto interrogante.

Para lograr un seguimiento adecuado y coherente al progreso de los estudiantes, se proponen tres etapas en el proceso de la enseñanza para la comprensión; la primera es de exploración, durante la cual se reconoce el desarrollo de los conocimientos previos de los estudiantes, para conectarlos con los tópicos generativos, entendiendo e integrando condiciones del contexto. Se desarrolla entonces una investigación guiada, como segunda etapa, cuyo objetivo es la comprensión de fenómenos o sucesos, a partir del entrenamiento de habilidades como la observación, el registro y análisis de datos. Para concluir, se propone un trabajo independiente del estudiante, que le ayude a la elaboración de conceptos en un proyecto final de síntesis.

La evaluación continua, en la enseñanza por la comprensión, se integra como herramienta de aprendizaje para lo cual debe ser frecuente, identificando criterios de evaluación de los desempeños de comprensión que deben ser claros, pertinentes y públicos; en otras palabras, deben ser manifestados al comenzar el desarrollo de cada desempeño de comprensión, coherentes con las metas de comprensión propuestas y, conocidos y entendidos por los estudiantes. Para que sea efectiva, la retroalimentación debe ser frecuente, de acuerdo con las necesidades y características de las actividades; la información debe ser suficiente para que el estudiante reconozca sus avances y deficiencias en el logro de los desempeños de comprensión; y debe generarse a partir de ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

F.1 Planeación Lengua Castellana. Primaria

IDENTIFICACIÓN			
ÁREA: CASTELLANO GRADO: TERCERO CURSO: 301 DOCENTE: MIGUEL ANGEL PINZÓN TOVAR		PLAN DE CLASES N.º 6 PERIODO: TERCERO HORAS DE CLASE: 30 FECHA DE INICIO: JUNIO 5 del 2017 FECHA DE TERMINACIÓN: JULIO 31 del 2017	
SABER	SABER HACER	SER	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
Literatura: género lírico Producción oral y escrita: la comunicación: elementos, clases, características.	<ul style="list-style-type: none"> - Crear y declamar sus propios escritos líricos. - Reconocer, clasificar y utilizar los elementos de la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidadoso con Los recursos tecnológicos. - Responsable con sus tareas y trabajos. - Creativo en la realización de actividades escolares 	Observación directa. Evaluaciones Trabajo en clase Tareas y trabajos Desarrollo de rutinas de pensamiento. Reflexión de su quehacer a través de la autoevaluación. Retroalimentación formal.
PRERREQUISITOS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Concepto de palabra, imagen, escucha y habla.		Tareas 15 % Participación y trabajo en clase 50% Evaluaciones 30% Autoevaluación 5 %
2	Noción de ronda, canción, retahíla.		
3			
4			
5			
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
Socialización del concepto de comunicación, lenguaje (verbal y escrito), lengua e idioma Realiza una actividad lúdica utilizando el lenguaje de señas, gestos, palabras Consulta sobre el idioma que se habla en otros países Escritura de una frase en otro idioma para socializar ante sus compañeros. Socialización en grupos y con ejercicios de comunicación los elementos de la comunicación Identifica en diferentes conversaciones e imágenes los elementos de la comunicación			

<p>Identifica en diferentes situaciones cuando se usa el lenguaje verbal Descifra escritos combinados con números y / o imágenes. Copiado y creación de poesías. El docente expone el concepto de poesía, verso, estrofa, rima. Elección de un poema, aprenderlo y declamarlo. Exposición sobre el concepto de personificación y comparación. Consulta la biografía de 2 poetas famosos en la Tablet.</p> <p>A través de la observación de varias imágenes donde se encuentran algunos medios de comunicación se realiza la “Rutina de pensamiento ve, pienso, me pregunto”</p> <p>Socialización y puesta en común del trabajo realizado.</p>	
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	
1	Comprender y producir poesías cortas
2	Identificar los elementos de la comunicación
3	Definir la comunicación
4	Identificar en una poesía la rima, el verso y el párrafo
5	
RECURSOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y MEJORAMIENTO
Textos Guías Tablet Útiles escolares Cuaderno Biblioteca	COMPRESIÓN: Hacer una cartelera para explicar los elementos de la comunicación. Aprender y declamar una poesía ante sus compañeros CRECIMIENTO: Inventar una poesía declamarla ante sus compañeros Crear un mensaje en inglés y decirlo a sus compañeros PROFUNDIZACIÓN: Consulte poesías de otros países.
GENERALIDADES	BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA
En este periodo se desarrollarán las temáticas faltantes del plan de clase anterior.	Herramientas básicas del lenguaje 3. Ed Santillana. Multiáreas 3. Ed. Norma. Integrado 3. Santillana Armonía del lenguaje 3. Comprensión de lectura C. Edit. Norma Cofrecito de valores. Texto de trabajo del MEN.
	OBSERVACIONES DE REVISIÓN

IDENTIFICACIÓN			
ÁREA: LENGUA CASTELLANA GRADO: QUINTO CURSO: 502 DOCENTE: Maryori Cabezas		PLAN DE CLASES N. 7 PERIODO: CUARTO HORAS DE CLASE: 25 FECHA DE INICIO: AGOSTO 31 FECHA DE TERMINACIÓN: SEP 29	
SABER	SABER HACER	SER	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Literatura: Género dramático, origen, evolución, características, elementos, clases.	Crear y participar en pequeñas obras dramáticas	Recursivo y elocuente en la caracterización de personajes.	Desarrollo de tareas Evaluación oral y escrita Talleres Autoevaluación Coevaluación
PRERREQUISITOS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Maneja conceptos como gestual y corporal.		Trabajo en clase 15 % Participación individual y grupal 15 % Evaluaciones 20 % Evaluación semestral 30% Tareas 15 % Autoevaluaciones 5 %
2	Extrae información de un video.		
3	Realiza lectura de textos con buen tono y puntuación.		
4			
5			
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
<p>Culminación o refuerzo del plan de clase anterior Actividades relacionadas con el plan lector. INICIO: FASE DE EXPLORACIÓN: Partiendo de la pregunta ¿que sabemos del teatro? el docente toma apuntes en el tablero de los puntos claves mencionados en las respuestas de los estudiantes, por ejemplo (personajes, vestuario, escenografía, director, etc.). Valoración continua, evaluación y retroalimentación Posteriormente se indaga sobre el conocimiento que tienen de cada uno y su rol dentro de la obra. FASE DE INVESTIGACIÓN GUIADA: Observación de un video de una obra de teatro. Consulta acerca de los elementos del teatro, origen, evolución, características y clases. Taller sobre las características de una obra de teatro. Ejercicios de expresión gestual y corporal. Juegos con objetos: en círculo se presentan varios objetos, los estudiantes pasaran al centro de uno en uno inventando otras funciones para ese objeto diferentes a la realidad. Juegos de improvisación y representación de personajes: un mimo, un futbolista lesionado, una bailarina cursi, animales, personajes de cuentos, superhéroes entre otros. Retroalimentación</p> <p>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS Los estudiantes conformaran grupos con la finalidad de crear y presentar una obra de teatro. Se distribuyen roles entre los integrantes del grupo de acuerdo con sus expectativas y habilidades, se darán tiempos para los ensayos y preparación de la obra. Autoevaluación mediante rubrica y retroalimentación continua.</p>			
RESULTADOS DE APRENDIZAJE			
1	El estudiante desarrollara comprensión sobre el teatro y sus características.		
2	El estudiante desarrollara comprensión sobre cómo crear una obra de teatro.		
3	El estudiante desarrollara comprensión sobre las diferentes posibilidades comunicativas que tiene al momento de poner en escena un personaje		
4	El estudiante desarrollara comprensión acerca de su misión al momento de hacer parte de una obra de teatro.		
RECURSOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE		ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y MEJORAMIENTO	
Textos Guías Útiles escolares		COMPRESIÓN: elabore un mapa conceptual en donde muestre los elementos trabajados en clase acerca del teatro.	

Aula de clase Biblioteca Sala de informática	CRECIMIENTO: observe un video en el que identifique los elementos del teatro y escríbalo. PROFUNDIZACIÓN: invente un guion para una obra de teatro corta.
GENERALIDADES	BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA
En el ítem actividades y estrategias estas se organizan teniendo en cuenta los momentos de planeación del enfoque enseñanza para la comprensión. De la misma forma los resultados de aprendizaje se asumen como las metas de comprensión de este mismo enfoque. Esta integración se realiza en el marco del proyecto de investigación adelantado en la Universidad de la Sabana.	VALORES DEL LENGUAJE 5. Editorial Migema. SERIES SABER. Castellano 5. Editorial Futuro. COMPRESIÓN DE LECTURA 5. Editorial Santillana VAMOS A APRENDER LENGUAJE MEN http://teatro.es/contenidos/canalTeatroInfantil/propuestaDeMotivacion/motivacion_oral.html
	OBSERVACIONES DE REVISIÓN

F.2 Planeación Matemáticas. Secundaria.

IDENTIFICACIÓN			
ÁREA: Matemáticas GRADO: Séptimo CURSO: 701, 702, 703 DOCENTE: Juana Idali Castillo Urrego		PLAN DE CLASES N.º 7 PERIODO: 3 HORAS DE CLASE: 32 FECHA DE INICIO: 7 de Junio del 2017 FECHA DE TERMINACIÓN: 18 de agosto del 2017	
SABER	SABER HACER	SER	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
Números racionales, operaciones y solución de problemas.	Reconocer y utilizar los números racionales en diferentes contextos, representarlos de diversas formas y establecer relaciones entre ellas.	Dispuesto a controlar sus emociones siendo tolerante con los compañeros.	Desarrollo de rutinas de pensamiento. Realización de tareas y actividades asignadas. Retroalimentación formal.
	Usa las operaciones con números racionales para resolver situaciones problema	Consiente de la importancia de ampliar sus conocimientos.	Trabajo y participación en clase. Trabajo individual y en equipo. Desarrollo oportuno de actividades de seguimiento y mejoramiento. Desarrollo de ejercicios en el cuaderno y tablero. Reflexión de su quehacer a través de la autoevaluación. Pruebas escritas.
PRERREQUISITOS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Realiza operaciones básicas de los números enteros.		30% Evaluaciones 30% Trabajo y participación en clase. 30% Tareas, actividades y trabajos asignados. 10% Autoevaluación
2	Identifica y aplica las propiedades básicas de los números enteros en la solución de ejercicios y problemas.		
3	Soluciona problemas aplicando propiedades y operaciones básicas con números enteros.		
4			
5			

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
<p>FASE DE EXPLORACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • A partir de una situación problema con números racionales, se aplica la rutina de pensamiento “El semáforo” con el objeto de evidenciar los saberes previos de los estudiantes con respecto de los números fraccionarios. <p>FASE DE INVESTIGACIÓN GUIADA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representación de diferentes fracciones a partir de la manipulación de material real, para determinar preconceptos sobre fraccionarios. • Desarrollo de una actividad el DG Pad, para trabajar recta numérica y plano cartesiano. • Presentación de situaciones cotidianas que requiere el uso de suma, resta, multiplicación y división de fracciones; análisis de dichas situaciones y representación de estas en hojas de papel con las mismas dimensiones, lo cual ayudara a que los estudiantes comprendan y determinen la solución de cada problema planteado. • Construcción del tangram de 7 piezas, donde a partir del trazo de triángulos iguales sobre cada ficha, se realizaran comparaciones. • Puesta en común para socializar los algoritmos de las operaciones básicas con fracciones. • Desarrollo de actividad de comprensión en parejas. • Planteamiento, análisis y solución de problemas y polinomios de forma individual. • Desarrollo en grupo de actividad de comprensión. • Prueba escrita individual. • Aplicación de la rutina de pensamiento: “Antes pensaba...Ahora pienso”, como un acercamiento al concepto de racional decimal. • Solución de situaciones problema a partir del concepto de decimal. • Los estudiantes en grupos plantean problemas, los analizan, proponen soluciones y las discuten para resolverlos adecuadamente. • Discusión entre pares para solucionar problemas planteados. • Desarrollo de actividad de comprensión en grupo. • Prueba escrita individual. <p>*A medida que se desarrolla el plan de clase, se realiza retroalimentación entre pares, puestas en común y retroalimentación formal del proceso.</p>	
<p>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento y solución de actividades de crecimiento y profundización, las cuales se desarrollan en el portafolio de matemáticas: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aplicación de la “Rutina de pensamiento el Semáforo”, para evidenciar lo aprendido, aquello que necesita refuerzo y aquello que falta comprender. ➤ Desarrollo en grupos de tres estudiantes, organizados por el docente para desarrollar algunos problemas que involucran los saberes aprendidos, ➤ Socialización y puesta en común del trabajo realizado. ➤ Autoevaluación individual del estudiante. ➤ Heteroevaluación de la actividad realizada en los portafolios. • Asignación y desarrollo de actividades de seguimiento y mejoramiento, las cuales sean aplicadas después de cada evaluación, para aquellos estudiantes que no alcanzaron los resultados de aprendizaje. 	
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	
1	El estudiante desarrollará comprensión sobre las características de los números racionales, las relaciones entre ellos, sus operaciones, propiedades y su uso en la vida cotidiana a partir de actividades que permiten el desarrollo de integral de los pensamientos matemáticos.
2	El estudiante comprenderá como desarrollar adecuadamente diferentes procedimientos con números racionales a partir del desarrollo y la participación en las diferentes actividades propuestas
3	El estudiante desarrollara comprensión sobre la utilidad y aplicación de los números racionales en la vida cotidiana a través de la consulta de diferentes fuentes de información.

4	El estudiante demostrara comprensión del tema propuesto a través del planteamiento, resolución y elaboración un presupuesto donde se evidencie la aplicabilidad del tema trabajado a partir del uso adecuado de diferentes técnicas de comunicación que le permiten desarrollar su pensamiento matemático y hacer una sustentación clara del trabajo realizado.	
RECURSOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE		ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y MEJORAMIENTO
Cuadernos. Actividades y talleres. Libro de texto Fotocopias Juegos didácticos. Tablet		ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN: Desarrollar y presentar las diferentes actividades propuestas, al igual que pruebas escritas que evidencien el manejo de los conceptos. ACTIVIDAD DE CRECIMIENTO: Consultar y elaborar un presupuesto. ACTIVIDAD DE PROFUNDIZACIÓN: Consultar en diferentes medios y preparar una exposición relacionada la utilidad y aplicación de los números racionales a través de la historia.
GENERALIDADES		BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA
Las actividades y estrategias de aprendizaje se organizan teniendo en cuenta los momentos de la planeación del enfoque EPC, los resultados de aprendizaje se asumen como metas de comprensión y en la evaluación del aprendizaje se incluye el desarrollo de rutinas de pensamiento, reflexión y retroalimentación como inclusión en el marco del proyecto de investigación que se adelanta en la Universidad de la Sabana.		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soluciones Matemáticas 7. Editorial Futuro ▪ Aritmética y Geometría II. Editorial Santillana. ▪ Olimpiadas Matemáticas 7. Editorial Voluntad. ▪ www.disfrutalasmatematicas.com
		OBSERVACIONES DE REVISIÓN

F.3 Planeación Ciencias Naturales. Secundaria.

IDENTIFICACIÓN			
ÁREA: <u>CIENCIAS NATURALES</u> GRADO: <u>SEXTO</u> CURSO: <u>601, 602, 603, 604.</u> DOCENTE: <u>María Teresa Buitrago R.</u>		PLAN DE CLASES N.º: <u>02</u> PERIODO: <u>Segundo</u> HORAS DE CLASE: <u>20</u> FECHA DE INICIO: <u>21 de abril de 2017</u> FECHA DE TERMINACIÓN: <u>09 de junio de 2017</u>	
SABER	SABER HACER	SER	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

<p>Magnitudes básicas de la Física y conversiones de unidades</p> <p>El Movimiento</p> <p>Energía y Movimiento</p>	<p>Reconocer la historia y las disciplinas de la física</p> <p>Aplicar en diferentes situaciones la conversión de unidades.</p> <p>Identificar y aplicar los diferentes movimientos en una situación dada.</p> <p>Verifico relaciones entre distancia recorrida, velocidad y fuerza involucrada en diversos tipos de movimiento.</p>	<p>Respetuoso al escuchar activamente a mis compañeros y compañeras.</p> <p>Autónomo en cumplir mi función cuando trabajo en grupo y respeto las funciones de las demás personas.</p> <p>Valoro y utilizo el conocimiento de diferentes personas de mi entorno.</p>	<p>Exposiciones (Lista de chequeo)</p> <p>Observaciones surgidas en la práctica.</p> <p>Orientación del docente. (Manejo de materiales de laboratorio y observación).</p> <p>Evaluaciones orales y escritas</p> <p>Sustentaciones Trabajo individual y en grupos colaborativos</p> <p>Formulación de preguntas.,</p> <p>Cuestionario</p> <p>Elaboración de mapas conceptuales para relacionar y sintetizar información.</p> <p>Observación y seguimiento trabajo en aula.</p> <p>Autoevaluación.</p>
PRERREQUISITOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
1	Preconceptos de metodología de la investigación	<p>Actividades de clase, consultas, cuaderno: 15%</p> <p>Participación :15%</p> <p>Trabajo escrito, construcción de modelos :15%</p> <p>Trabajo en equipo: 15%</p> <p>Evaluación :30%</p> <p>Autoevaluación :10%</p>	
2	Utilización de vocabulario específico.		
3	Conocimiento de operaciones matemáticas básicas		
4	Habilidad en asociación y correlación de ideas		
5			
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
<p>INICIO. MOTIVACIÓN</p> <p>1. Se presentarán a los estudiantes imágenes (impresas) de diferentes tipos de movimientos, graficas con diferentes magnitudes. Se pedirá a los estudiantes que se agrupen y establezcan algunas características similares y diferencias en cuanto a las magnitudes.</p> <p>Socializarán en grupos, se realizará retroalimentación informal teniendo en cuenta el uso adecuado del lenguaje del área y el reconocimiento adecuado de los prerrequisitos para aclararlos.</p> <p>Elaboración individual de un cuadro comparativo entre magnitudes, se evaluará individualmente a partir del reconocimiento claro de las características y diferencias de cada uno.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>2. Individualmente los estudiantes desarrollarán una rutina de pensamiento Antes pensaba.</p> <p>3. Se pedirá a los estudiantes (por equipos de trabajo) que realicen una consulta sobre movimiento, clases de movimiento, fuerza y energía. Factores que influyen como punto de partida para el desarrollo de una práctica con base en una guía. Se evaluará la consulta, así como la participación y la actitud durante el desarrollo de la experiencia, La práctica se desarrollará por equipos de trabajo, la docente orientará y además se hará retroalimentación informal. Al finalizar por grupos los estudiantes deberán entregar la guía desarrollada, la cual se evaluará teniendo en cuenta los resultados y su análisis, así como el uso adecuado del lenguaje específico del área.</p> <p>Individualmente los estudiantes completaran la rutina de pensamiento Antes pensaba – Ahora pienso.</p> <p>4. Se desarrollará el reconocimiento de los sistemas de referencia, se realizarán graficas distancia – tiempo y se explicarán las diferentes unidades, magnitudes, resolviendo diferentes problemas. Se evaluará de manera permanente la actitud y participación en las actividades de clase, así como la presentación de ejercicios</p>			

<p>adicionales. Se realizará retroalimentación permanente sobre el desarrollo adecuado de las actividades propuestas.</p> <p>5. Se orientará la comprensión de las clases de movimiento por grupos, a partir de diferentes ejercicios. Se evaluará la participación de los estudiantes en la actividad y la comprensión que desarrollen sobre las clases de movimiento que se hará evidente al sustentar frente al grupo.</p> <p>CIERRE</p> <p>Se pedirá a los estudiantes que por grupos realicen un mapa conceptual sobre las clases de movimiento, identificando sus características y en qué actividades cotidianas se pueden realizar.</p> <p>Se concertará con el grupo la rúbrica para la evaluación.</p>	
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	
1	Identificar los procesos de la física desde la metodología científica
2	Establecer relaciones entre fuerza y masa Y entre peso y masa y cómo influyen en los diferentes movimientos
3	Identificar y describir los factores que intervienen en la producción del movimiento.
4	Diferenciar magnitudes escalares y vectoriales
5	Elaborar graficas en un plano estableciendo relaciones entre variables
RECURSOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y MEJORAMIENTO
<p>Recursos: Diccionario Cuaderno Libros de consulta Elementos de laboratorio. Elementos de reciclaje</p> <p>AMBIENTES DE APRENDIZAJE Salón de clase Laboratorio Entorno inmediato.</p>	<p>Se aplicarán planes de:</p> <p>Comprensión: explicación detallada del tema citando ejemplos cotidianos.</p> <p>Crecimiento: construcción guiada de práctica experimental sobre movimiento.</p> <p>Profundización: Desarrollo y sustentación de taller integrador de conceptos y temáticas vistas sobre movimiento.</p>
GENERALIDADES	BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA
<p>Este plan de clase corresponde a la temática planteada para el primer periodo del plan de área. Pero por la asignación académica de solo una hora no se alcanzó a terminar los temas planteados. Por eso es necesario retomar el eje físico con la nueva asignación académica.</p> <p>En el ítem actividades y estrategias, estas se organizan teniendo en cuenta los momentos de planeación del enfoque Enseñanza para la Comprensión. De la misma forma, los resultados de aprendizaje se asumen como las metas de comprensión, de este mismo enfoque.</p> <p>Esta integración se realiza en el marco del proyecto de investigación adelantado en la U. de la Sabana.</p>	<p>Ciencias naturales 6 editorial Santillana. Hipertextos naturales 6 editorial Santillana. Ciencias 6 Editorial HORIZONTES Ciencias 6 Editorial PRENTICE HALL Eugene Hecht. Editores Thomson FÍSICA 1, Segunda edición. Beatriz Alvarenga, Antonio Máximo. Física General. Tercera edición. www.educando.edu.do › Artículos por Categoría › Estudiantes ww.buenastareas.com › Ciencia www.educando.edu.do › Artículos por Categoría › Estudiantes. www.slideshare.net/rafoso30/movimiento-uniforme-acelerado-9130973 aplicaciones.colombiaaprende.edu.co/.../Movimiento_rectilineo_uniform...</p>
	OBSERVACIONES DE REVISIÓN

F.5 Planeación Química. Media Técnica.

IDENTIFICACIÓN			
ÁREA: <u>Química</u> GRADO: <u>Once</u> CURSO: <u>1101 y 1102</u> DOCENTE: <u>Ana María Moyano Nieto</u>		PLAN DE CLASES N.º <u>05</u> PERIODO: <u>Tercero</u> HORAS DE CLASE: <u>16 Horas</u> FECHA DE INICIO: <u>8/Agosto/2017</u> FECHA DE TERMINACIÓN: <u>30/Agosto/2017</u>	
SABER	SABER HACER	SER	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
Desarrollo histórico de la Química orgánica: Compuestos orgánicos: fuentes, propiedades físicas y químicas. Carbono: fuentes, estructura, hibridación del carbono, cadenas carbonadas. Fórmulas en química orgánica	Diferenciar las propiedades físicas y químicas de los compuestos derivados del carbono a través de prácticas de laboratorio. Relacionar la estructura del Carbono con la formación de moléculas orgánicas. Analizar si la información que ha obtenido es suficiente para contestar las preguntas o sustentar sus explicaciones.	Reflexivo en el análisis que los modelos de la ciencia cambian con el tiempo y que varios pueden ser válidos simultáneamente. Interesado por conocer información relevante acerca de las funciones químicas aplicándolas a contextos de la vida diaria (salud, nutrición y biotecnología).	Consulta, síntesis y sustentación de información específica de cada uno de los temas. Desarrollo de talleres y tareas de aplicación de las temáticas. Evaluaciones escritas. Trabajo y participación en actividades grupales y de la clase.
PRERREQUISITOS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1	Hábil en búsqueda, selección y comprensión de información con lenguaje básico del área de química		Consultas (15%) Tareas, trabajo y participación en clase (30%) Trabajo en actividades de laboratorio (15%) Evaluación Semestral (30%) Resultados simulacro (5%) Autoevaluación (5%)
2	Reconoce características fundamentales del modelo atómico.		
3	Diferencia grupos funcionales y funciones químicas.		
4	.		
5			
ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
INICIO. MOTIVACIÓN 6. Se planteará a los estudiantes que realicen una consulta amplia sobre el desarrollo histórico de la química orgánica, en el aula por grupos elaboraran una infografía identificando sus importancias en diferentes campos. Se realizará retroalimentación informal durante la elaboración del producto y coevaluación a partir de criterios concertados en el grupo. DESARROLLO. INVESTIGACIÓN GUIADA 7. A partir de consultas realizadas en el aula, se pedirá a los estudiantes que elaboren un cuadro comparativo entre compuestos orgánicos e inorgánicos. Se evaluará la profundidad de la consulta y la variedad de aspectos de comparación que se involucren. Se realizará retroalimentación grupal sobre principales aspectos. 8. Se reconocerán propiedades del carbono, para explicar fenómeno de hibridación, reconociendo tipos y características. Con globos los estudiantes simbolizaran las hibridaciones y se formaran diferentes tipos de cadenas, logrando su representación en fórmulas. Se retroalimentará informalmente sobre la construcción y representación. Se evaluará el reconocimiento de la hibridación y su relación con los enlaces que forman. CIERRE. PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS			

9. Por grupos los estudiantes elaboran fichas en parejas con 15 funciones, una con el nombre y un dibujo del producto o sustancia en la que se encontraba y que les permitiera recordarla fácilmente y la otra con el grupo funcional y el sufijo para nombrarla. Se evaluará en un ejercicio de coevaluación y autoevaluación, mediante una rúbrica el contenido y la creatividad en la elaboración del juego, la participación y actitudes del estudiante durante el trabajo en equipo. El docente evaluará en la dinámica del juego el aprendizaje de cada uno de los estudiantes frente al reconocimiento de las funciones orgánicas.	
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	
1	El estudiante reconocerá íconos en el desarrollo de la química orgánica y comprenderá su importancia al identificar productos orgánicos de uso común.
2	El estudiante comprenderá que la configuración del átomo de carbono y el fenómeno de hibridación posibilita la formación de la gran variedad de compuestos orgánicos.
3	
4	
5	
RECURSOS Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO Y MEJORAMIENTO
Aula de clase Laboratorio de química Salas multimedia. Ambientes virtuales	COMPRESIÓN: de acuerdo con la retroalimentación el estudiante deberá reelaborar y sustentar los trabajos en los cuales no alcance la comprensión esperada. CRECIMIENTO: elaborar un mapa conceptual sobre la temática desarrollada, integrando ejemplos reales que permitan explicar cada concepto. PROFUNDIZACIÓN: en parejas diseñar y aplicar una actividad lúdica de repaso de las temáticas desarrolladas en el plan de clase.
GENERALIDADES	BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA
En el ítem actividades y estrategias, estas se organizan teniendo en cuenta los momentos del enfoque Enseñanza para la Comprensión. De la misma forma, los resultados de aprendizaje se asumen como los desempeños de comprensión, de este mismo enfoque. Esta integración se realiza dentro del marco del proyecto de investigación adelantado con la U. de la Sabana. Durante las primeras semanas del periodo se desarrollaron actividades del plan de clase cuatro. En este plan de clase no se plantean actividades de laboratorio, pero se desarrollaron en el anterior por lo cual se tiene en cuenta como criterio de promoción.	Químico@ 2. Ed. Norma. Química orgánica. Santillana Molécula 2. Ed. Voluntad. Exploremos la Química 11. Prentice-Hall http://prepa8.unam.mx/academia/colegios/quimica/infocab/unidad321.html http://www.educaplay.com/es/recursoseducativos/907863/hibridacion_del_carbono.htm http://rabfis15.uco.es/weiqo/Tutorial_weiqo/Hoja9a1P1.html http://www.lamanzanadenewton.com/materiales/quimica/lmn_qui_fch13.html
	OBSERVACIONES DE REVISIÓN

Anexo G. Diarios de Campo. Implementación de la propuesta.

A continuación, se incluyen algunos de los diarios de campo que se consideran más representativos, en cuanto al registro de la implementación de la propuesta de evaluación auténtica, por parte de los cinco docentes investigadores.

G.1 Docente primaria 1.

G.1.1 REGISTRO No: 2:

SEMESTRE: V FECHA 9/agosto/2017

LUGAR: AULA DE CLASE

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 502

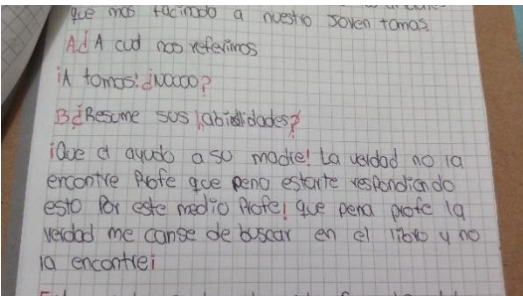
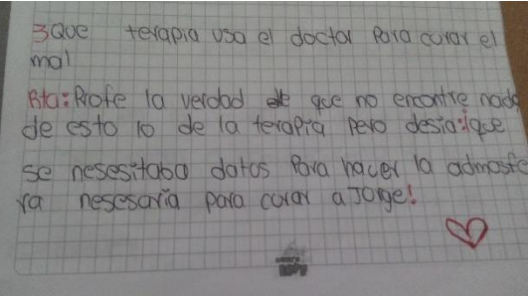
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00

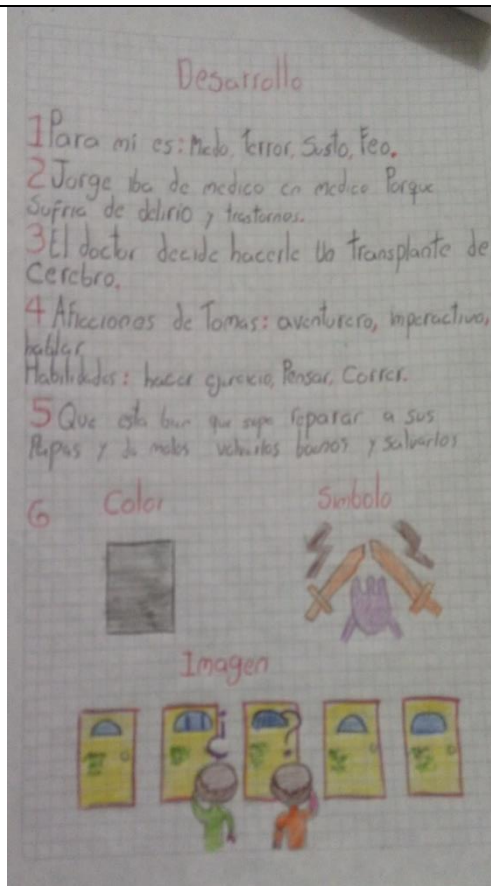
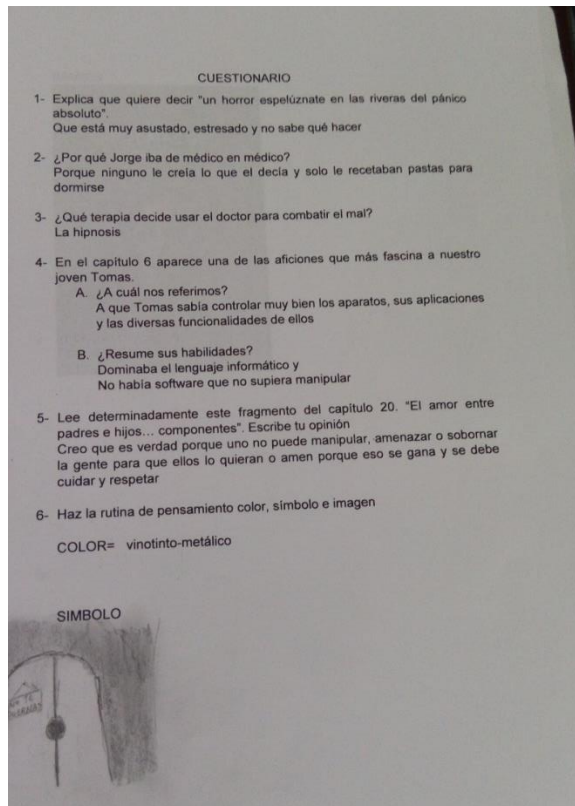
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 120

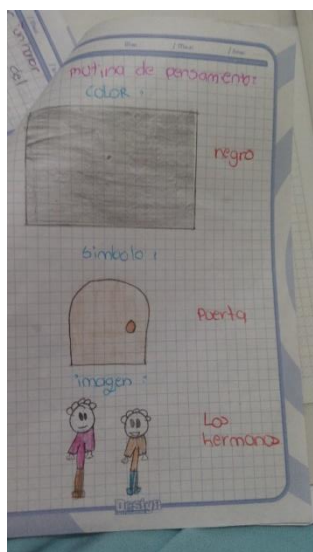
NOMBRE DEL OBSERVADOR: MARYORI CABEZAS LANDEROS

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1 inicio Saludo, oración, fecha en inglés, verificación de asistencia Propósito de la clase: culminar la lectura del texto del plan lector: tres historias de terror</p> <p>2 desarrollo Se hizo entrega de los textos del plan lector para finalizar la lectura en forma silenciosa, los estudiantes van a su ritmo en páginas diferentes, se plantearon algunas preguntas y ejercicios en tablero y las fueron desarrollando a medida que iban terminando la lectura. Los estudiantes propusieron hacer un dibujo por lo tanto se pidió hacer la rutina de pensamiento color símbolo imagen con el capítulo que más les gusto.</p> <p>3. Cierre de la clase. No todos terminaron de responder las preguntas ya que tuvieron que volver a la lectura varias veces y el trabajo presentado requiere hacer resumen, dar la opinión y es un poco extenso, por lo tanto, se pidió que lo presentaran el viernes en hojas. Se hizo un conversatorio acerca del texto, lo que más les gusto, lo que no les gusto, lo que le cambiarían y se motivó para la lectura del nuevo texto.</p>	<p>Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés. (Citar la categoría en estudio dentro del eje indicado). Ejes: • Enseñanza:</p> <p>Planeación Intervención y gestión en el aula evaluación</p> <p>• Aprendizaje: Desarrollo de la comprensión lectora</p> <p>• Pensamiento: Síntesis Visibilización del pensamiento Reflexión</p>
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>Se trabajó en los tres momentos Lectura silenciosa Trabajo individual basado en la lectura Conversatorio Reflexión del proceso de lectura referente a la comprensión</p>	<p>Lo más relevante de los tres momentos: Inicio: note apatía y pereza por parte de algunos estudiantes cuando se planteó la actividad.</p> <p>Durante el desarrollo algunos iniciaron su trabajo pues ya habían terminado la lectura, otros estudiantes se hacían los que leían, pero realmente no estaban leyendo por lo que se llamó la atención varias veces. Cierre. Se notó preocupación porque no habían terminado el trabajo y alegría porque se amplió el plazo, también les gusto el que se pidiera realizar la rutina de pensamiento y algunos dijeron en voz alta el color con el que relacionaban el capítulo.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS

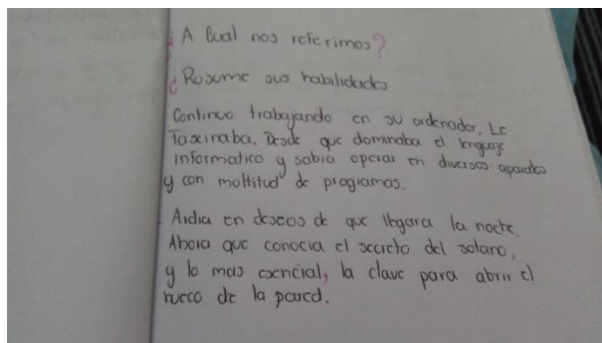
<p>¿El trabajo lo vas a calificar? ¿Con normas ICONTEC? ¿Si lo hago con las normas la nota es más alta? ¿Profe en donde esta eso de la pregunta 3 yo no encuentro nada?</p>	<p>Se notó un poco de apatía por la lectura, hay estudiantes que muestran pereza al momento de leer, varios leyeron su texto, pero no tuvieron una buena comprensión. Se nota un alto interés por la calificación</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN ¿Qué puedo inferir a luz de cada uno de los momentos de la clase? Considero que hizo falta un poco de motivación por la lectura, debido a que van en páginas diferentes y al tiempo que se tenía porque se haría rotación de libros con otro curso no se hizo.</p> <p>Los niños tuvieron que volver varias veces al texto para responder, lo que más les gusto fue hacer la rutina. Se notó agrado por quienes culminaron la lectura</p> <p>El trabajo solicitado fue presentado de manera adecuada en cuanto a la forma pero el contenido no fue el esperado ya que algunos estudiantes se limitaron a escribir las preguntas y no las respondieron, solamente hicieron la rutina de pensamiento, otros en el punto que decía explica lo que hicieron fue copiar, las respuestas que escribieron no dieron respuesta a las preguntas, muy pocos respondieron de manera adecuada y lograron realizar las actividades propuesta: describir, explicar y opinar.</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>Es necesario buscar estrategias de lectura en la que se pueda trabajar los diferentes momentos de esta y se pueda llevar un control de la comprensión, he notado que la lectura silenciosa no favorece la comprensión a diferencia de cuando se hace en voz alta. Es pertinente generar más motivación por la lectura, en ocasiones por la premura del tiempo y por cumplir con el programa el trabajo realizado con el plan lector no es el mejor. Es necesario realizar actividades para profundizar en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico.</p>
<p>REGISTRO DE EVIDENCIAS</p>	
<div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>Respuesta de una estudiante preocupada porque no encuentra las respuestas del texto.</p>	



Estudiante que responde de forma adecuada.



Rutina de pensamiento.



Copia textual del libro.

G.1.2 REGISTRO No: 8

SEMESTRE: V FECHA 15/agosto/2017

LUGAR: AULA DE CLASE

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 502

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 120

NOMBRE DEL OBSERVADOR: MARYORI CABEZAS LANDEROS

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1 inicio Saludo, oración, fecha en inglés, verificación de asistencia Propósito de la clase: identificar las características de la poesía.</p> <p>2 desarrollo: se inició con una actividad para estimular la creatividad que consistía en escribir palabras según el criterio indicado: Una palabra que generen miedo, palabra amable, palabra antigua, palabra inventada, palabra roja, palabra que quieran mucho, palabra que no les guste, palabra que de risa. Al inicio no entendían, pero al dar ejemplos comprendieron, la motivación género alta participación. Posteriormente se dieron varios ejemplos de rima, escribieron el poema mi primer beso en el que identificaron versos, estrofas, rima y dieron la opinión del poema. Luego se entregó una sopa de letras para encontrar 10 palabras relacionadas con los elementos de la poesía, los niños me pidieron que fuera en grupo y realizaron el trabajo en grupos de a 3 estudiantes.</p> <p>3. Cierre de la clase. La mayoría encontró solo 9 palabras de las 10, la que faltaba era lírica pues no relacionaron esta palabra con la poesía. Como tarea se dejó para el viernes: inventar una poesía a las frutas.</p> <p>Cada estudiante realizó una autoevaluación y coevaluación de su trabajo en una rúbrica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza: Planeación Intervención y gestión en el aula Evaluación • Aprendizaje: Desarrollo de habilidades comunicativas Fortalecimiento de la imaginación y la creatividad • Pensamiento: Comprensión de conceptos Memoria auditiva
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>Motivación que era escribir las palabras, esta actividad genero interés y la participación de todo el grupo, querían que la actividad continuara. Explicación de la rima ya que algunos estudiantes presentaron dificultad en identificar palabras que riman y en escribir palabras que riman. Lectura individual y grupal del poema identificando</p>	<p>Lo más relevante de los tres momentos: Inicio: la motivación fue muy llamativa para ellos, manifestaron que la actividad estaba chévere por lo tanto se alargó un poco. Durante el desarrollo el grupo se mostró interesado en realizar las actividades sugeridas, con la sopa de letras a pesar de dar varias veces la instrucción y que esta</p>

<p>elementos relacionados con el poema.</p> <p>Sopa de letras pensado en ser realizado de manera individual, pero por sugerencia de los estudiantes fue en grupos.</p> <p>Tarea para estimular la creatividad, la imaginación y poner en práctica lo aprendido.</p>	<p>estaba en la hoja: “encuentra 10 palabras relacionadas con la poesía”, una estudiante pregunto: ¿profe mínimo cuantas palabras?</p> <p>Los compañeros le respondieron casi en coro: 10</p> <p>Con la lectura del poema del primer beso varios se notaron sonrientes y lo leyeron con agrado.</p> <p>Cierre: se notó un poco de preocupación por la tarea de inventar un poema. Se dieron varias ideas de rimas y se les dio tiempo suficiente, también podían recibir ayuda de los padres.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
<p>¿Cuántas palabras mínimo hay que encontrar?</p> <p>¿Vas a calificar el poema?</p>	<p>Los estudiantes están acostumbrados a realizar las actividades de a 2 o 3 estudiantes, trabajan bien con los compañeros de siempre o con otros, el trabajo individual para ellos no es tan chévere pues así lo han manifestado.</p> <p>La rúbrica de autoevaluación y coevaluación fue muy llamativa para ellos.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Los estudiantes realizan mejor las actividades en grupo y aprovechan el tiempo.</p> <p>El propósito de la clase se cumplió pues en la lectura de la poesía y la actividad de la sopa de letras lograron identificar elementos relacionados con el poema.</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>Considero que debo hacer la planeación de la clase teniendo en cuenta una motivación corta para cada cambio de clase pues por lo general se pide que saquen el cuaderno, se revisa la tarea, se recuerda que se vio la clase pasada y se inicia con las actividades.</p> <p>Note que la motivación ayudo a que se propiciara una buena disposición hacia el aprendizaje, hubo risa y respeto por las intervenciones de los estudiantes.</p> <p>También pude identificar aspectos de la vida de los estudiantes que no conocía, al pedir una palabra que de miedo un estudiante dijo: papá y con una palabra que amen un estudiante dijo x-box.</p> <p>Se logró llevar a los estudiantes a reflexionar en torno a la importancia de ser honestos y justos con la coevaluación y autoevaluación.</p>
REGISTRO DE EVIDENCIAS	

sensaciones:

- Una palabra que les genere miedo
- Una palabra amable
- Una palabra antigua
- Una palabra inventada
- Una que les genere tristeza
- Una de color rojo
- Una que evoque el amor
- Sus preferidas
- Una que tenga sabor
- Una que huela a rico
- Una que quieran mucho
- Una que no les guste
- Una que abrace
- Una que ría



August 15, 2017

Chocolate

Estrofa 1

Verso 1 → Dios te guarde pajarillo

Verso 2 → flor de bosque, plumas de oro

Verso 3 → nadie toque tus pichones,

Verso 4 → nadie toque tu tesoro

1. 2. 3. 4.

Rima

Estrofa 2

Verso 1 → La tormenta no te asuste

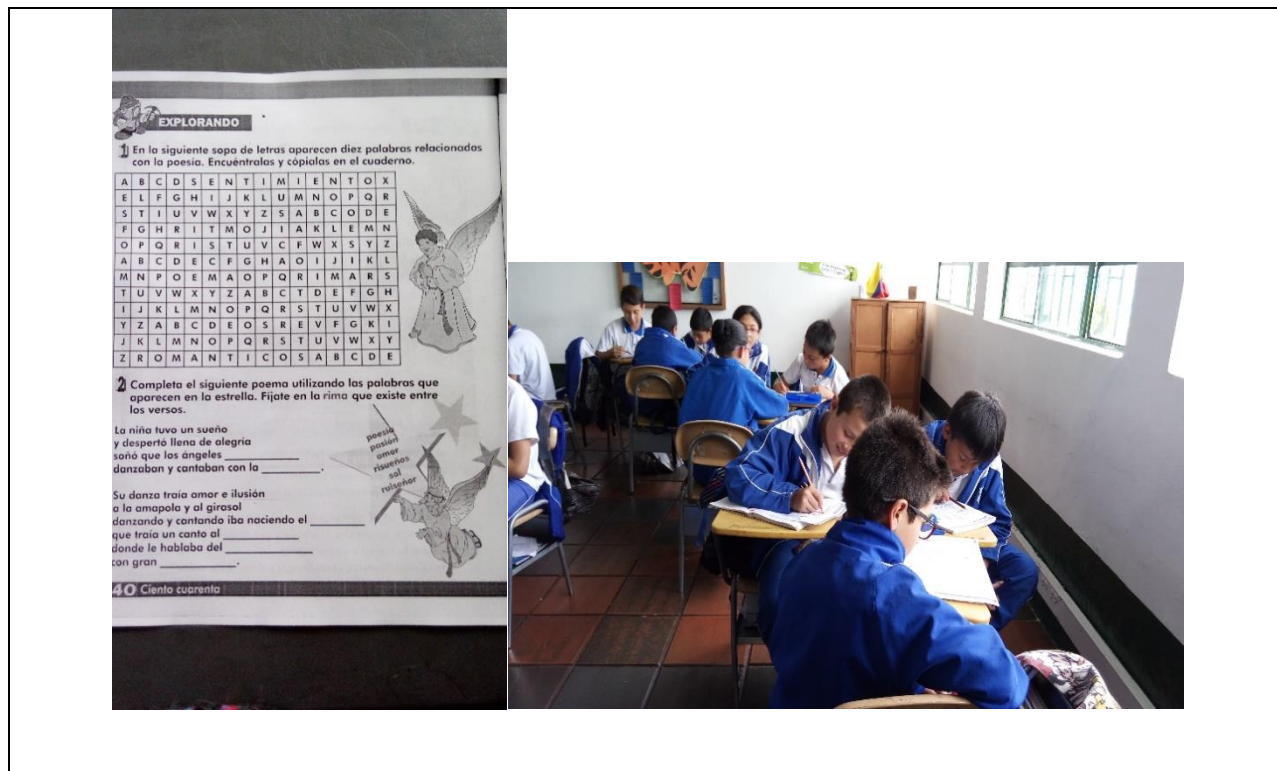
Verso 2 → en las noches despiadadas

Verso 3 → el viento no te castigue

Verso 4 → no te maten las heladas.

Rima





G.1.3 REGISTRO No: 9

SEMESTRE: V FECHA 21/agosto/2017: LUGAR: AULA DE CLASE

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 502

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 120

NOMBRE DEL OBSERVADOR: MARYORI CABEZAS LANDEROS

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1 inicio Saludo, oración, fecha en inglés, verificación de asistencia Propósito de la clase: hacer la lectura silenciosa del capítulo 1 del libro cuentos de ingenios y otras trampas.</p> <p>2 desarrollo: se comenta el objetivo de la clase y posteriormente se hace entrega de los libros, con este texto ya se había trabajado con la portada en biblioteca, se hizo la rutina de pensamiento ver, pensar, preguntarse, por lo tanto, se inicia la lectura del capítulo 1: los cuarenta gitanos tontos por Sebastián Porras Soto, cuento gitano. Se lee el título del capítulo y se pregunta que creen que se trata de acuerdo con el título, se nota una buena participación del grupo. Luego de la lectura del texto se plantean unas preguntas literales, se pregunta si están de acuerdo con</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza: Motivación por la lectura • Aprendizaje: Lectura silenciosa síntesis • Pensamiento: Visibilización del pensamiento Desarrollo de la comprensión de lectura

<p>algunas situaciones, se pregunta por la reacción de algunos personajes, se pide que expliquen algunas expresiones como: se enrolló como una persiana y sin ton ni son, se pide que expliquen el texto: “somos afortunados porque aquellos cuarenta gitanos eran tontos, pero el resto, los que se quedaron en el pueblo eran los listos” Finalmente se pide que hagan la rutina de pensamiento color, símbolo, imagen.</p> <p>3. cierre: felicite al grupo pues realizaron un buen trabajo para finalizar vimos un video acerca de la cultura gitana que después de 10 minutos se tornó un poco aburrido por lo tanto se quitó y se finalizó la clase con la socialización de las rutinas de pensamiento.</p>	
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>Lectura silenciosa Preguntas de tipo literal, inferencial y crítico Rutina de pensamiento Socialización de la rutina de pensamiento.</p>	<p>Lo más relevante de los tres momentos: Inicio: se evidencia respeto en el momento de la oración y hay buena disposición del grupo por la lectura, nadie comenta nada. Cuando el grupo no está de acuerdo con alguna actividad lo manifiestan y proponen que se varíe.</p> <p>Durante el desarrollo el grupo se concentró en la lectura del texto. Respondieron las preguntas rápidamente y con respuestas un poco cortas, la rutina de pensamiento la realizaron todos. Las niñas Valeri Gómez y Sharith Moscoso fueron las únicas que se notaron con pereza al momento de leer.</p> <p>Cierre: se notó interés al inicio del video, luego note que el grupo se dispersó por lo tanto se canceló, algunos estudiantes dijeron: “hay si ese video ya estaba aburrido” durante la socialización de la rutina hubo alta participación del grupo.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
<p>Las preguntas estaban relacionadas con terminología como que es euforia, eclesiásticos, alguaciles. Se hizo inferencia según el contexto y algunas se buscaron en el diccionario.</p>	<p>El grupo ha llegado a comprender que lo importante no es la nota del trabajo sino el aprendizaje que obtengan sin embargo no quedan tranquilos hasta que les escribo “bien, chulito o la nota numérica.</p>
TRANSCRIPCIÓN	MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE
<p>Se ha notado un avance en cuanto a la concentración al momento de leer y buena disposición.</p>	<p>El trabajo con rutinas de pensamiento ha permitido que los estudiantes tengan avances importantes en</p>

El grupo es dinámico y les gustan las actividades variadas, se notan un poco apáticos cuando deben copiar del tablero como en este caso las preguntas.

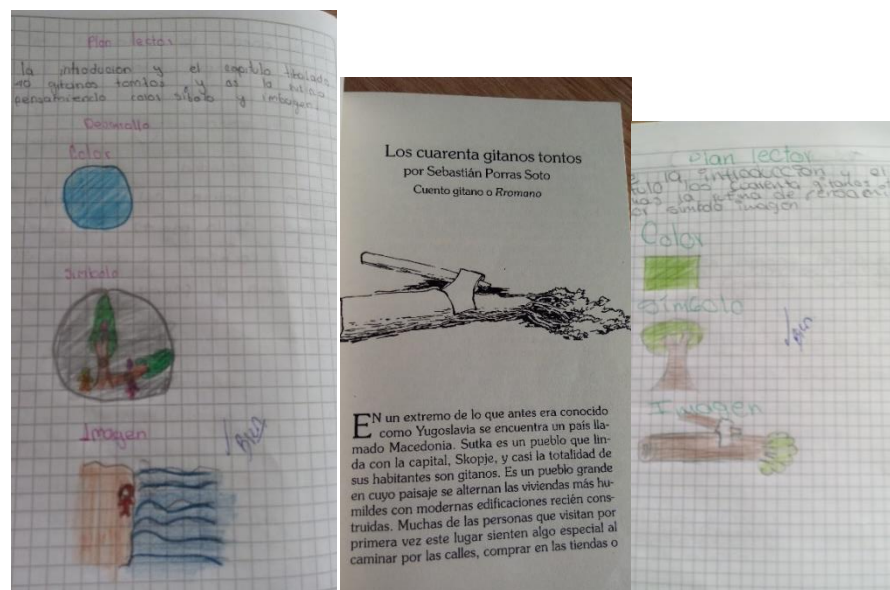
La rutina de pensamiento me permitió evaluar la comprensión y que 2 estudiante no hicieron la lectura completa.

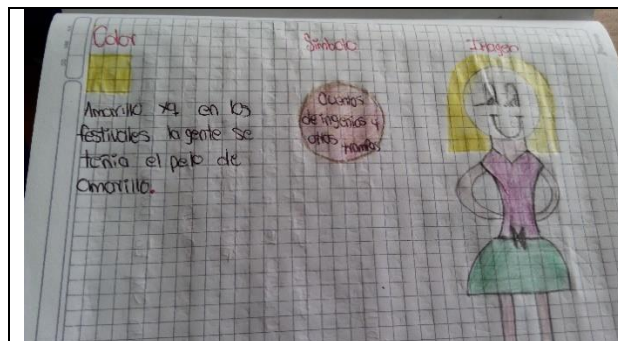
cuanto a la observación, a la síntesis y argumentación, les comente que la evaluación la estaba haciendo con la rutina y respondieron “profe que chévere porque pensamos y no nos da miedo como con la evaluación de la hoja”

“Es como hacer un resumen del capítulo en tres pasos” (Juan Pablo Beltrán)

Es importante hacer una buena planeación de todas las actividades, el video lo tome del sugerido en la guía del plan lector pero no lo vi con anterioridad, posiblemente hay otros videos un poco más cortos y llamativos .

REGISTRO DE EVIDENCIAS





Rutina de estudiante que no leyó

G.2 Docente primaria 2.

G.2.1 REGISTRO No: 1

SEMESTRE: V FECHA: 4 -AGOSTO 2017

LUGAR: AULA DE CLASE

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 301

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 8:00

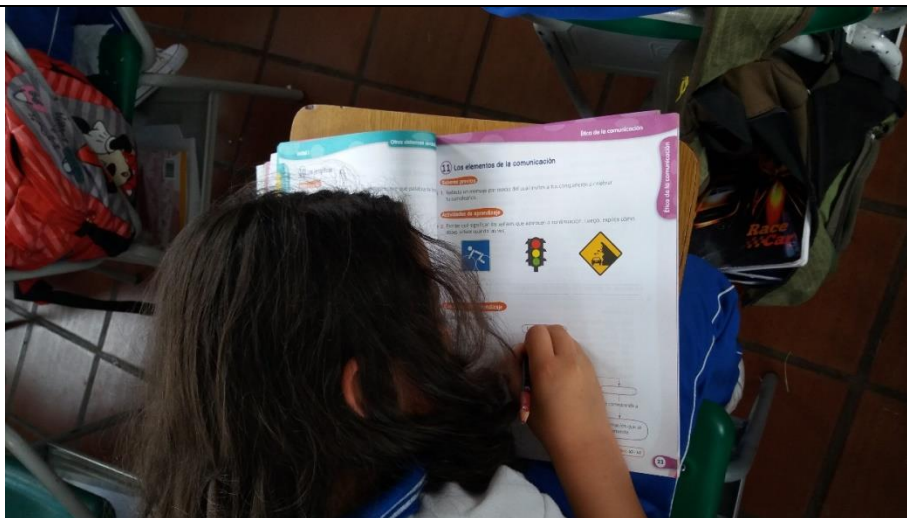
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Miguel Ángel Pinzón Tovar

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>Describir y narrar detalladamente cada uno de los tres momentos de la clase:</p> <p>1. Inicio: Saludo Presentación del tema a trabajar Indagación de saberes previos con preguntas: la comunicación.</p> <p>2. Desarrollo: Elaboración de mapa conceptual del tema en el tablero con definiciones concretas. Presentación de ejemplos y motivación para que los estudiantes participen dando otros ejemplos de la vida cotidiana: “mi mamá habla arto con la vecina”, “mi papá habla por teléfono”, “el profesor habla con los estudiantes y nosotros le respondemos”.</p>	<p>Aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés. (Citar la categoría en estudio dentro del eje indicado).</p> <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Enseñanza: Planeación Intervención y gestión en el aula evaluación Aprendizaje: Desarrollo de la comprensión de la importancia de la comunicación Habilidades comunicativas: Escuchar Hablar
<p>Actividad por pares en la que debían comunicarse de forma oral acerca de un tema libre. Algunos socializaron ante el grupo la conversación.</p> <p>Dinámica, Juego del teléfono roto.</p> <p>Se realizaron las actividades propuestas por el libro pagina 23 que incluyen: saberes previos, actividades de aprendizaje y evaluación del aprendizaje.</p>	<p>Leer escribir</p> <ul style="list-style-type: none"> Pensamiento: Reflexión Comunicación Visibilización del pensamiento

<p>3. Cierre de la clase: Socialización de la evaluación del aprendizaje presentada por el texto.</p> <p>Se deja tarea: escribir un mensaje a un estudiante de otro curso.</p>	
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>Motivación:</p> <p>Trabajo para fortalecer los estilos de aprendizaje: visual, auditivo, quinesésico.</p> <p>Trabajo propuesto por el texto del MEN.</p>	<p>Lo más relevante fue la motivación que se evidencio hacia el tema y la buena participación, el trabajo con pares generó bastante ruido y la atención se dispersó un poco.</p> <p>Lo que más les gusto fue el juego del teléfono roto.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
<p>¿Que afecta la comunicación? ¿Discutir es una comunicación? ¿Cómo es lo del código y canal?</p>	<p>Hallazgos que surgen durante el desarrollo de la clase.</p> <p>A algunos estudiantes se les dificulta expresar en forma verbal sus ideas.</p> <p>Al momento de conversar con el compañero se demoraron mucho eligiendo el tema.</p> <p>Aprendieron que hay muchas maneras de comunicarse diferentes al habla.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Los estudiantes poseen una gran riqueza en sus conocimientos previos.</p> <p>El trabajo con el libro favorece el aprendizaje</p> <p>El trabajo por pares les gusta mucho</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>Los estudiantes se mantuvieron motivados durante toda la actividad, participaron activamente, realizaron todas las actividades propuestas, se deben fortalecer los procesos de comunicación, el trabajo colaborativo, se ve la necesidad de fortalecer las relaciones con otros compañeros.</p>
REGISTRO DE EVIDENCIAS	





G.2.2 REGISTRO No: 2

SEMESTRE: 5 FECHA: 9 DE AGOSTO LUGAR: AULA DE CLASE

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: GRADO 301

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 8:00 am

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00 am

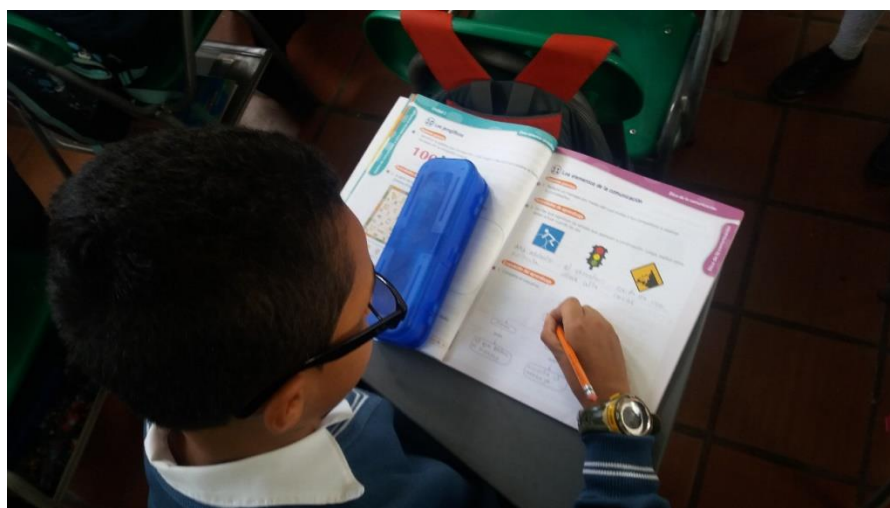
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Miguel Ángel Pinzón Tovar

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
1. Inicio Saludo Presentación del tema a trabajar Indagación de saberes previos con preguntas: Elementos de la comunicación.	Enseñanza: Planeación Retroalimentación Intervención en el aula. Estrategias

<p>2. Desarrollo</p> <p>Con la información recogida de los saberes previos se elabora una lista en el tablero con las palabras que los estudiantes mencionan al respecto del tema.</p> <p>Dinámica: Juego de letras en desorden para armar palabras y juego de palabras en desorden para encontrar un mensaje relacionado con el tema.</p> <p>Explicación del tema y video sobre los elementos que intervienen en el proceso de la comunicación.</p> <p>Desarrollo de actividades del libro entregado por el MEN páginas 22 y 23 y lectura del libro del estudiante páginas 40 y 41.</p> <p>3. Cierre de la clase.</p> <p>Socialización de la evaluación del aprendizaje presentada por el texto.</p> <p>Autoevaluación.</p> <p>Tarea para la casa, elaboración de una carta dirigida al profesor, teniendo en cuenta las partes de la carta.</p>	<p>Recursos</p> <p>Autoevaluación.</p> <p>Aprendizaje:</p> <p>Habilidades comunicativas</p> <p>Conocimiento</p> <p>Comprensión</p> <p>Aplicación</p> <p>Pensamiento:</p> <p>comunicación</p> <p>Reflexión</p> <p>Adquisición de conceptos.</p>
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>La clase se organizó teniendo en cuenta los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>La metodología propuesta por el texto del MEN tiene en cuenta varios momentos: exploración de saberes previos, analiza, conoce, interpreta, argumenta, propón y evaluación del aprendizaje.</p> <p>Adicionalmente a las actividades del texto propuesto por el MEN, se realizó la Retroalimentación y una autoevaluación.</p>	<p>¿Qué fue lo más relevante del inicio, desarrollo y cierre de la clase?</p> <p>Inicio: La motivación de los estudiantes siempre estuvo presente, desde el momento de la retroalimentación hasta el final de la clase.</p> <p>Desarrollo: la actividad del tablero género en los estudiantes espontaneidad al hablar y deseos de participar masivamente, el video visto “el erizo y los globos” fue gracioso y claro para ellos, del cual se generaron preguntas relacionadas con los elementos de la comunicación.</p> <p>El desarrollo de la actividad del libro fue fácil de llevar a cabo y clara.</p> <p>Cierre: Al realizar la autoevaluación note sorpresa en ellos ya que era la primera vez que se realizaba de esta manera y con esos ítems después del desarrollo de una actividad.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
<p>Se generaron varias preguntas resultantes de la pausa hecha durante la visualización del video, relacionadas con el tema que se estaba trabajando.</p> <p>Por ejemplo:</p>	<p>Participaron activamente durante los diferentes momentos de la actividad.</p> <p>Los observe muy motivados con la visualización del video y las reflexiones realizadas al final de este.</p>


<p>¿Quién es el emisor cuando estaban hablando el erizo y el conejo? ¿Quién era el receptor? ¿Qué sucedería si ninguno de los animales podía inflar los globos?</p> <p>Y con respecto al cierre de la actividad: ¿Por qué se realizaba una autoevaluación de la actividad y no como tradicionalmente se hace de la materia al final del periodo?</p>	<p>Evidencie mucho orden y respeto por la opinión de los compañeros.</p> <p>Con respecto al libro pude comprobar que comprendieron lo explicado y observado en el video.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Aunque la participación fue masiva no todos los estudiantes participaron de los momentos de la actividad, a algunos se les dio la palabra, pero sienten pena o miedo al momento de expresar sus ideas frente a sus compañeros.</p> <p>La visualización del video fue importante como estrategia para el desarrollo de la actividad.</p> <p>Les gusto autoevaluarse los ítems propuestos fueron bien recibidos por ellos.</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>Cuando el tema es de su agrado la participación aumenta, sumado al apoyo del video y del trabajo del texto del MEN.</p> <p>Gracias al video logre hacer reflexiones relacionadas con los valores y lo importante que es pedir ayuda cuando lo necesitemos, sobre todo a los adultos como los padres, hermanos y el profesor.</p> <p>La elaboración de la carta dirigida al docente fue una estrategia de trabajo muy buena ya que vieron este instrumento como una forma diferente de comunicarse conmigo sin hablar.</p>
<p>REGISTRO DE EVIDENCIAS</p>	
	



Cayica, 10 de agosto del 2017

Hola querido profesor
Te quiero agradecer por ayudarme y
apoyarme para mejorar en mis estudios.
Por que todo lo que haces es incondicional,
eres un ejemplo a seguir
Te estimo mucho.
Con todo cariño Daniel Antonio Parra Parra.

17/Agosto/2011
 Hola estimado Profesor:
 Era si por ser un Profesor agradable
 y comprensivo
 estos meses que llevas en mi salón he
 aprendido a quererte y a valorar a
 todos.
 Dios te siga bendiciendo y te tenga aquí
 con nosotros.
 Att:
 Andres Felipe Ecañan Ortiz



Cajal, 18 de agosto de 2011
 Miguel Angel Pizarro Tovar
 Profesor
 I.E.D. Pampalio martín
 Cajal, Guantánamo
 ASUNTO: AGRADECIMIENTO
 Cordial saludo,
 La presente es para agradecerle por todo lo que me ha
 enseñado, por darme y lo mejor no pensar, te doy las
 gracias por todo esto profe,
 espero que sigas siendo el mejor y todas las cosas que te
 propongas te salgan muy bien con tu alegría, esperanza y
 amor.
 Agradecemos la atención prestada.
 Cordialmente,
 Andrés Camilo Calderón Varegas.
 Alumno

TEMA LA COMUNICACIÓN

Marque con una X en la casilla correspondiente según su desempeño.

24/5
240

Axon

AUTOEVALUACION	1	2	3	4	5
ACTITUD				X	X
ESCUCHA ACTIVA					X
PARTICIPACIÓN EN CLASE					X
COMPRESION DEL TEMA				X	
VALORO MI TRABAJO Y EL DE LOS DEMAS					X

TEMA LA COMUNICACIÓN

Marque con una X en la casilla correspondiente según su desempeño.

Juliana Andrea Gómez

AUTOEVALUACION	1	2	3	4	5
ACTITUD					X
ESCUCHA ACTIVA					X
PARTICIPACIÓN EN CLASE					X
COMPRESION DEL TEMA					X
VALORO MI TRABAJO Y EL DE LOS DEMAS					X

TEMA LA COMUNICACIÓN

Marque con una X en la casilla correspondiente según su desempeño.

AUTOEVALUACION	1	2	3	4	5
ACTITUD					X
ESCUCHA ACTIVA					X
PARTICIPACIÓN EN CLASE			X		
COMPRESION DEL TEMA				X	
VALORO MI TRABAJO Y EL DE LOS DEMAS					X

TEMA LA COMUNICACIÓN

Marque con una X en la casilla correspondiente según su desempeño.

Maria Jose Lopez Garavito

AUTOEVALUACION	1	2	3	4	5
ACTITUD				X	
ESCUCHA ACTIVA				X	X
PARTICIPACIÓN EN CLASE	X				
COMPRESION DEL TEMA					X
VALORO MI TRABAJO Y EL DE LOS DEMAS					X

TEMA LA COMUNICACIÓN

Marque con una X en la casilla correspondiente según su desempeño.

Andrés Camilo Calderon

Daniela Abigail Hernandez

AUTOEVALUACION	1	2	3	4	5
ACTITUD					X
ESCUCHA ACTIVA					X
PARTICIPACIÓN EN CLASE					X
COMPRESION DEL TEMA					X
VALORO MI TRABAJO Y EL DE LOS DEMAS					X

G.2.3 REGISTRO No: 8

SEMESTRE: 5

FECHA: 17 DE AGOSTO

LUGAR: Salón de clase

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: GRADO 301

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 10:00 am

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 11:00 am

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 60

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Miguel Ángel Pinzón Tovar

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1. Inicio Saludo Presentación del tema a trabajar Indagación de saberes previos con preguntas: Temas a tratar: acento prosódico y acento y ortográfico.</p> <p>2. Desarrollo Con la información recogida de los saberes previos se construye y organiza la definición del acento prosódico y ortográfico, posteriormente se realiza la explicación de los temas.</p> <p>Dinámica: Se escriben en el tablero unas palabras en desorden las cuales son nombres de animales para que los estudiantes las descubran: notar, rubor, gloria, precio, tribuno, neurálgica. Los estudiantes tardaron un tiempo promedio de 15 minutos en descubrir el nombre oculto de los animales, Posteriormente con estas mismas palabras se les pide a ellos que identifiquen la sílaba tónica, luego que ubiquen la tilde a las palabras que la llevan, se separan las palabras por sílabas y se encierra en un círculo la de mayor acento. Luego recortan de las revistas y periódicos 10 palabras que tengan sílaba tónica y para pegarlas en el cuaderno y construir con ella una oración. Comparación de las actividades con un compañero y corrección en el tablero.</p> <p>3. Cierre de la clase. Los niños solicitaron realizar los dibujos de los animales ya que les agrada mucho dibujar.</p> <p>Autoevaluación. Cada estudiante valora su trabajo de acuerdo con unos ítems pactados entre el docente y los estudiantes. Disposición para la clase. Participación. Con su actitud favorece el trabajo en clase. Comprensión y realización correcta de la actividad. Maneja el concepto de sílaba. Maneja el concepto de acento prosódico y ortográfico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza: Planeación. Recursos. Evaluación. • Aprendizaje: Conocimiento Comprensión del acento prosódico y ortográfico. • Pensamiento: Adquisición de conceptos. Estimular el pensamiento lógico.
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
La clase se organizó teniendo en cuenta los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.	Inicio: Algunos estudiantes manifestaron desconocimiento de los temas que íbamos a

<p>Exploración de saberes previos para construir la definición de los temas a tratar.</p> <p>Se realiza un trabajo individual de observación. Trabajo por pares. Autoevaluación.</p>	<p>abordar, muy pocos levantaron la mano y aportaron ideas claras al respecto.</p> <p>Desarrollo: la actividad del tablero género en los estudiantes emoción al tratar de ser los primeros en descubrir el nombre del animal oculto en las palabras escritas en desorden. Realizar los dibujos fue algo motivante para ellos ya que es una actividad que les gusta.</p> <p>La mayoría de los estudiantes comprendió los temas trabajados, esto quedó evidenciado al momento de acentuar las palabras dadas.</p> <p>Estuvieron muy animados recortando palabras con acento en la sílaba tónica y construyendo sus oraciones</p> <p>Cierre: Los estudiantes ya se encuentran familiarizados con la autoevaluación, han demostrado ser críticos con su valoración.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
<p>¿Profe seguro que si hay nombres de animales en esas palabras tan raras? ¿Qué sucede si se ubica la tilde en una vocal diferente a la que le corresponde? ¿La tildes solo se ubican en las vocales? ¿Podemos hacer los dibujos de los animales? ¿Es necesario poner las tildes?</p>	<p>Participaron activamente durante los diferentes momentos del desarrollo de la actividad, aunque al comienzo lo hicieron muy pocos. Los observe muy motivados con la dinámica y la realización de los dibujos. Evidencie mucho orden y respeto por la opinión de los compañeros. Note seriedad al momento de desarrollar la auto-evaluación, se tomaron su tiempo para resolverla.</p>
TRANSCRIPCIÓN	MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE
<p>Es de gran importancia realizar actividades llamativas que centren la atención ya que esto genera una buena disposición hacia la clase y el aprendizaje.</p>	<p>Los estudiantes disfrutaron desarrollar las actividades propuestas, manifestando alegría en el transcurso de la clase.</p> <p>Es importante desarrollar actividades en pares o en grupo ya que esto fortalece el trabajo colaborativo, no lo hacía anteriormente por el desorden que provocaban algunas actividades grupales, pero lo estoy realizando actualmente, logrando más orden por parte de los estudiantes.</p>
REGISTRO DE EVIDENCIAS	



G.3 Docente Secundaria Matemáticas.

G.3.1 IEDPM- MAT-701-004

SEMESTRE: V **FECHA:** 23 y 24 de agosto

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Curso 701

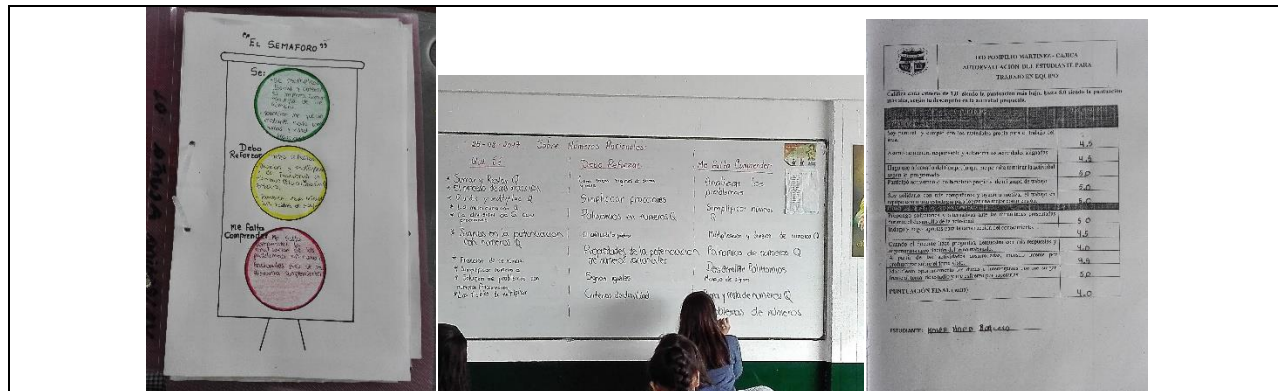
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN:

LUGAR: Aula de clases grado 701

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:**TIEMPO** (Duración de la observación en minutos): 2 horas de clase, 120 min.**NOMBRE DEL OBSERVADOR:** Juana Idali Castillo Urrego

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1. Inicio: Saludo, oración y acuerdos para el trabajo durante la clase.</p> <p>Se aplica la Rutina de pensamiento el semáforo, para determinar fortalezas, debilidades y aspectos a profundizar dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los números racionales (fraccionarios).</p> <p>2. Desarrollo: Determinadas las debilidades en el proceso, se propone el desarrollo de tres problemas, donde el primero es desarrollado conjuntamente, teniendo en cuenta los pasos para su desarrollo: análisis, síntesis, estrategias, aplicación de conocimientos previos y solución y respuesta), en este momento el docente orienta el proceso y hace retroalimentación pasando por cada grupo. Se van leyendo las preguntas del problema, en grupo se van resolviendo y posteriormente se corrigen en el tablero, con la participación de todos los estudiantes, finalmente el docente hace una puesta en común para evidenciar claridad en los saberes trabajados.</p> <p>A continuación, se proponen dos problemas adicionales que los estudiantes deben resolver en grupo, solicitando orientación al docente s es necesario.</p> <p>3. Cierre de la clase: Finalmente se entrega a cada estudiante un formato de autoevaluación para evaluar su desempeño y se recogen los portafolios para la heteroevaluación por parte del docente.</p>	<p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Planeación de la clase. ➤ Rutina de pensamiento. ➤ Estrategias (taller en grupo, retroalimentación, puesta en común). • Aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocimientos previos. ➤ Meta cognición. ➤ Comprensión de situaciones. ➤ Análisis de situaciones. ➤ Aplicación de los conocimientos. ➤ Síntesis de la información. ➤ Evaluación de resultados. • Pensamiento: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Razonamiento. ➤ Comunicación. ➤ Visibilización del pensamiento. ➤ Autoevaluación
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>La rutina de pensamiento se aplicó para determinar los puntos más débiles dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y para corroborar las apreciaciones del docente a partir de la revisión del portafolio de los estudiantes.</p> <p>Al finalizar la rutina se socializan los hallazgos de las dos partes.</p> <p>El desarrollo de los problemas en grupos organizados por el docente, se proponen con el fin de aclarar dudas y de fortalecer el proceso de aquellos estudiantes con</p>	<p>Aunque en este curso es donde se han aplicado las rutinas con más frecuencia, todavía se demoran más de lo planeado para reflexionar sobre su desempeño y expresar Se por escrito.</p> <p>A los estudiantes le gusta trabajar en grupo, pero esto ocasiona indisciplina en algunos y poco trabajo en otros.</p> <p>El trabajo con apoyo de los compañeros les permitió comprender mejor el tema, aunque no todos</p>

<p>mayor dificultad. En cada grupo hay uno o dos estudiantes con comprensión del tema.</p> <p>La autoevaluación se hace con el fin de seguir fortaleciendo la habilidad de autorreflexión de cada estudiante sobre su propio nivel de avance en el proceso.</p> <p>La heteroevaluación es necesaria para verificar que los procedimientos, estrategias y respuestas de los estudiantes sean acertadas.</p>	<p>aprovechan este espacio.</p> <p>La retroalimentación en pequeños grupos es permite una mejor comprensión de los temas donde surgen más dudas.</p> <p>El tiempo es un factor que juega un papel importante en el desarrollo y comprensión de los temas tratados, finalmente los estudiantes solamente alcanzaron a resolver dos problemas.</p> <p>Durante el desarrollo de la autoevaluación, los estudiantes demuestran mayor responsabilidad y criterio frente a su trabajo.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
<p>Un aspecto relevante frente a las preguntas es que los estudiantes están buscando siempre la aprobación del maestro frente a su trabajo, por lo cual he optado por devolver las preguntas, tratando de que ellos mismos puedan descubrir si están bien o no las respuestas que dan.</p>	<p>Me parece importante desarrollar en los estudiantes la reflexión de su propio desempeño y aprendizaje, pues esto los hace más conscientes de sus dificultades y les da sentido de responsabilidad frente a sus compromisos para mejorar.</p> <p>El trabajo en grupo motiva, da mayor seguridad en los estudiantes y genera en ellos seguridad.</p> <p>Nuevamente se evidencia debilidad en la comprensión lectora y el análisis de datos, más que de los procedimientos.</p> <p>En la autoevaluación se evidencia que algunos reconocen su nivel de avance y compromiso. Pero aquellos que trabajan poco buscan el beneficio.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Los estudiantes muestran mejor desempeño en las actividades de carácter algorítmico.</p> <p>Algunos de los estudiantes se desmotivan fácilmente y no son constantes en la realización de las tareas.</p> <p>La mayor dificultad que encuentro al desarrollar actividades de este tipo es que los estudiantes logren un nivel adecuado</p> <p>De comprensión lectora, análisis y síntesis en las situaciones planteadas.</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>Acercarse a la evaluación auténtica es una tarea que requiere de mucho esfuerzo y paciencia por parte del maestro, de tiempo suficiente para planear, desarrollar, observa y evaluar procesos y resultados que generalmente no son los esperados. Pero considero que lo más difícil en esta tarea es cambiar las concepciones tanto del docente como de los estudiantes.</p>
REGISTRO DE EVIDENCIAS	



G.3.2 REGISTRO No: IEDPM- MAT-701-06

SEMESTRE: V FECHA: 15 de septiembre / 2017 LUGAR: Aula de clases grado 701

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Curso 701



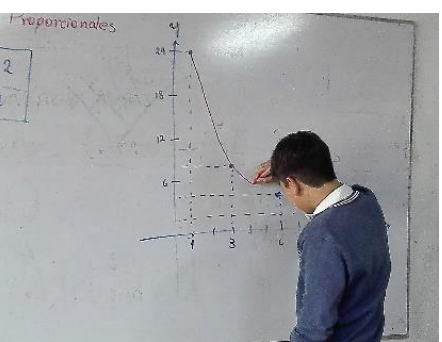
HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:00 am

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00 am

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 2 horas de clase, 120 min.

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Juana Idali Castillo Urrego

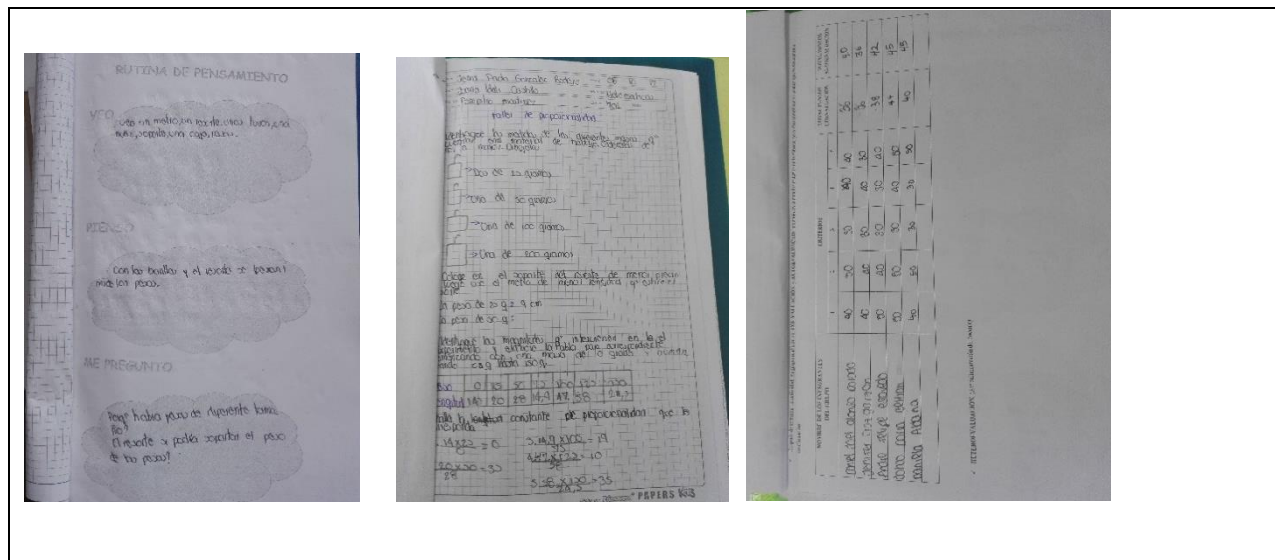
NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1. Inicio: Saludo, oración y acuerdos para el trabajo durante la clase. La clase se inicia proponiendo una actividad de comprensión, donde se refuerzan los temas vistos durante la semana. (Magnitudes directa e inversamente correlacionadas y proporcionales y su aplicación)</p> <p>2. Desarrollo: Cada estudiante de forma individual desarrolla los ejercicios y situaciones propuestas, mientras que se va haciendo retroalimentación del docente asando por los puestos. Al comenzar la segunda hora de clase, los estudiantes se reúnen por pares para socializar la solución de los ejercicios y confrontar las respuestas. Nuevamente se hace retroalimentación general del proceso y se hacen las correcciones pertinentes.</p> <p>3. Cierre de la clase: Para concluir la clase, se aplica una rúbrica, la cual fue explicada al inicio de la clase, la cual busca generar reflexión de los estudiantes frente a su desempeño durante la clase.</p>	<p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Puesta en común ➤ Planteamiento de actividad individual. • Aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocimientos previos. ➤ Socialización ➤ Trabajo en pares ➤ Retroalimentación. ➤ Pensamiento: ➤ Rutina de pensamiento. ➤ Razonamiento. ➤ Comunicación. ➤ Rubrica.
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>La actividad individual se propone para evidenciar de forma directa la apropiación de los contenidos vistos.</p>	<p>Al dar las indicaciones del trabajo a realizar, los estudiantes manifiestan que prefieren trabajar en grupo, sin embargo 7 de ellos prefieren realizar solos la</p>

<p>La socialización y corrección por pares se orienta para que entre ellos mismos reconozcan sus aciertos y sus errores.</p> <p>La retroalimentación del docente para verificar que los procesos se llevan de forma lógica y son comprensibles para los estudiantes.</p> <p>La rúbrica se aplicó con el fin de generar reflexión de cada estudiante frente a su desempeño y proceso de comprensión frente a la actividad propuesta.</p>	<p>actividad.</p> <p>Luego al proponer la socialización y la corrección en pares, se evidencia agrado debido a que sienten que tienen la oportunidad de verificar y corregir la actividad en consenso con un compañero, de igual manera al hacer la retroalimentación en pequeños grupos, se nota como los estudiantes expresan sus inquietudes con más confianza.</p> <p>Al enfrentarlos a la rúbrica, la mayoría se sienten inseguros para evaluarse, porque consideran que en la medida que hayan tenido más errores menos nota merecen, por lo cual se debe hacer una reflexión orientada al desempeño en el proceso.</p>
<p>PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES</p>	<p>NOTAS DE INTERÉS</p>
<p>A medida que han transcurrido las clases y que se han implementado distintas estrategias, en este momento algunos de los estudiantes hacen preguntas más elaboradas y referentes al concepto a aplicar:</p> <p>¿Estas son magnitudes directamente proporcionales, entonces la gráfica es curva?</p> <p>¿Las magnitudes son directamente correlacionadas, entonces no pasan por 0?</p> <p>Aquí se aplica se divide para encontrar el coeficiente de proporcionalidad</p>	<p>Se puede evidenciar que, al dedicar mayor tiempo a un contenido en explicaciones, ejercitación y retroalimentación, los estudiantes tienen un mayor nivel de comprensión, lo cual facilita el trabajo posterior de ejercitación y aplicación.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Durante el desarrollo de la clase se asignan puntos positivos por el avance realizado, lo cual motiva a la mayoría de los estudiantes para realizar de forma diligente los ejercicios propuestos; sin embargo aquellos que tienen un nivel de aprendizaje más lento, se demoran en los análisis, los procedimientos y se debe explicar y retroalimentar con mayor frecuencia, lo que hace que no terminen la actividad propuesta a tiempo y deban llevar tarea para la casa, la cual generalmente no terminan y por ello empiezan a quedarse del proceso general del grupo.</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>Evaluar de forma autentica es una tarea dispendiosa, más aun cuando se debe respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, esto implica proponer nuevas tareas para aquellos que van más adelantados y esforzarse por conseguir el objetivo de este tipo de evaluación: "Que todos los estudiantes verdaderamente aprendan"</p>
<p>REGISTRO DE EVIDENCIAS</p>	
	
	

G.3.3 IEDPM- MAT-701-007**SEMESTRE:** V **FECHA:** 5 de octubre /2017 **LUGAR:** Aula de clases grado 701**GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN:** Curso 701**HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN:** 7:00 am**HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:** 9:00 am**TIEMPO** (Duración de la observación en minutos): 2 horas de clase, 120 min.**NOMBRE DEL OBSERVADOR:** Juana Idali Castillo Urrego

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1. Inicio: Saludo, oración, acuerdos para el trabajo durante la clase y explicación de los momentos de la clase. A continuación, se hacen preguntas referentes a los temas tratados con anterioridad, posteriormente se aplica la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”, a partir de la observación de un soporte, unas pesas, un resorte y un metro.</p> <p>2. Desarrollo: En el laboratorio de física y matemáticas, Se propone una actividad práctica donde a un resorte se le aplican diferentes pesos, a partir de esto, los estudiantes deducen el tipo de magnitudes a que corresponde, durante el ejercicio, elaboraran la tabla de datos correspondiente, hallan las constantes de proporcionalidad y grafican los datos de la tabla. Cada estudiante cumplirá un rol dentro del equipo. (Quien hace el experimento, quien tima las medidas y quien registra en la tabla). Posteriormente se hacen los registros correspondientes en el portafolio y se presenta al docente. Durante esta parte de la actividad el docente pasa por los grupos orientando el proceso. A medida que avanza la clase se hace retroalimentación por grupos y se socializan los diferentes puntos.</p> <p>3. Cierre de la clase: Finalmente, se aplica la rúbrica de coevaluación en forma grupal, y autoevaluación, donde a cada participante se asigna su nota de acuerdo con su desempeño durante el trabajo. Luego se recoge un portafolio por grupo junto con la co y autoevaluación para realizar la heteroevaluación por parte del docente.</p>	<p>Ejes: Enseñanza: ➤ Planteamiento de actividad. ➤ Retroalimentación.</p> <p>Aprendizaje: ➤ Conocimientos previos. ➤ Trabajo colaborativo. ➤ Socialización.</p> <p>Pensamiento: ➤ Rutina de pensamiento. ➤ Razonamiento. ➤ Comunicación. ➤ Rubrica. (auto, co y heteroevaluación)</p>
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>La actividad esta propuesta para evidenciar la apropiación y aprendizaje del tema de proporcionalidad. La rutina de pensamiento se planteó con el fin de explorar la imaginación y creatividad de los estudiantes. Con la actividad del experimento se pretendió que los estudiantes pudieran encontrar sentido y aplicabilidad a</p>	<p>La rutina despertó el interés de los estudiantes, evidencio como ellos ponen en juego su imaginación y creatividad. Lo ven como un juego donde deben adivinar qué es lo que va a pasar en la clase. Las preguntas que se hacen muestran un buen nivel de análisis y comprensión.</p>

<p>los contenidos aprendidos, de igual forma al hacer puesta en común a modo de retroalimentación para aclarar las dudas y confrontar las respuestas. Finalmente, con la rúbrica se buscó que desde el principio los estudiantes asumieran con responsabilidad, compromiso y autonomía.</p>	<p>El trabajo práctico permite ver mejor como se da el aprendizaje en los estudiantes, se puede evidenciar aquellos elementos como el análisis, la comprensión, la deducción que en el trabajo escrito a veces no son evidentes.</p> <p>Por otro lado, también se puede determinar con mayor facilidad cuales son los estudiantes que tienen menor desempeño y que se encuentran desmotivados o desinteresados por la actividad.</p> <p>Finalizar con la rúbrica ayuda a desarrollar el trabajo organizada y diligentemente, pues al saber qué es lo que el docente espera de ellos se esfuerzan por lograr el mejor nivel de desempeño.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
<p>Las preguntas que refieren los estudiantes son referentes a confirmar las indicaciones que se dan en la guía que se le entrega a cada grupo.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>¿Cada vez hay que poner más peso?</p> <p>¿Se agregan pesas o se ponen diferentes cada vez?</p> <p>¿Se ponen los milímetros o se aproxima?</p> <p>Diferentes a las que hacen al comenzar clase con la rutina donde se evidencia mejor nivel de análisis y comprensión.</p>	<p>Con esta actividad pude comprobar como los estudiantes refuerzan mejor aquello que aprenden a través de la puesta en práctica y en contexto de los contenidos.</p> <p>De igual manera se evidencia cómo el trabajo en equipo motiva la responsabilidad, la solidaridad y la motivación.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Los estudiantes a lo largo de la actividad demostraron interés y gusto por la actividad, lo cual permite evidenciar que se ogra el aprendizaje esperado. Es evidente que el trabajo práctico enfocado al hacer resulta más efectivo para el docente y genera mayor gusto, autonomía, interés y responsabilidad en los estudiantes.</p> <p>El conocer con anterioridad sobre que se les va a evaluar (rubrica) ayuda a los estudiantes a asumir mayor compromiso frente a las tareas que se les proponen.</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>Considero que el factor que juega con mayor fuerza en contra de la evaluación autentica es el tiempo, si se tiene en cuenta que se deben respetar estilos y ritmos de aprendizaje, pues esta actividad tomo mucho más tiempo del propuesto y hubo la necesidad de apurar a los estudiantes, lo cual dejo rezagados a algunos. Otro factor definitivo en el éxito de actividades como estas son el número de estudiantes, pues cuando se trabaja con grupos numerosos menos tiempo tiene e docente para apoyar y fortalecer el trabajo de quienes se van atrasando.</p>
REGISTRO DE EVIDENCIAS	
<p>https://www.youtube.com/watch?v=gwcmpAHbz1c</p>	



G.4 Docente Secundaria Ciencias Naturales.

G.4.1 Registro IEDPM- CN-602-02

SEMESTRE: V FECHA: 11 de agosto de 2017 LUGAR: I.E.D. Pompilio Martínez

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 602

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 7:05 am



HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 8:00 am

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 55

NOMBRE DEL OBSERVADOR: María Teresa Buitrago R.

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1. Inicio La clase se inicia con la oración de la mañana. La dirigió La estudiante Deisy. Luego se toma la asistencia. Se presenta a los estudiantes la agenda a desarrollar durante la clase.</p> <p>2. Desarrollo Se continua la temática de la clase anterior. Se les plantea actividad a nivel individual para representar en el cuaderno un movimiento indicando la trayectoria, desplazamiento. Se evidencia que un grupo grande de estudiantes no se ha apropiado del vocabulario. Por lo anterior se retoma y se explica nuevamente al grupo, y a nivel personalizado a los estudiantes que así lo requieren. Al realizar gráficas y hallar la rapidez se evidencia dificultad en el momento de usar las magnitudes y realizar las operaciones matemáticas. Incluso aunque ellos reciben clase de dibujo técnico se les dificultó el uso del papel milimetrado. Ante esta situación fue necesario organizar a los estudiantes por parejas, identificando un estudiante que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza: Se planea la clase tratando que los niños participen activamente, realizaron gráficas. La docente estará pasando por los diferentes grupos orientando la actividad y haciendo las aclaraciones pertinentes en cada caso En cuanto al desarrollo de clase a nivel general los niños participaron activamente En algunos grupos los compañeros realizaron la retroalimentación y en otros grupos fue necesario que la docente la realizara. Evaluación - valoración Metacognición • Aprendizaje: Conocimiento Comprensión Aplicación Análisis. Ejercicios

<p>había entendido y el otro que necesitaba que le apoyaran en la elaboración de gráfica y operaciones matemáticas</p> <p>3. Cierre de la clase. Finalmente se aclaran dudas a nivel general, se hacen correcciones en el tablero a cargo de los estudiantes y se recogen las hojas de papel milimetrado donde desarrollaron la actividad con el fin de validar el desarrollo del ejercicio y detectar los posibles vacíos para hacer retroalimentación. No alcanzo el tiempo para realizar la autoevaluación En cuanto a preguntas que realizaron los estudiantes en su totalidad eran más en la parte de procedimiento y desarrollo de operaciones matemáticas y uso del papel milimetrado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento: Representación Comunicación Razonamiento autocorrección
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>En primer lugar, se retoma la temática de la clase anterior por medio de un pequeño resumen por parte de dos estudiantes. Se toman apuntes en el tablero. Luego con base en lo que lo niños comentan se inicia la actividad programada para esta clase, construcción de gráficas y hallar la rapidez de un movimiento (ejercicios), observando la gráfica y analizar si es coherente la respuesta con la gráfica, se les explica a nivel general y deben desarrollarlos de manera individual. Ya en la marcha fue necesario que trabajaran por pares, para reforzar la explicación por sus compañeros o docente. justificación)</p>	<p>En el momento que se planteó la actividad los estudiantes se veían seguros, participaron del dialogo, pero al momento de aplicarlo en ejercicios y en el diseño de graficas fue muy diferente. Se les dificulta emplear el lenguaje formal En el trabajo por pares la mayoría se interesa por comprender el tema.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
<p>En cuanto a preguntas que realizaron los estudiantes durante la clase hay algunas, por ejemplo: ¿Cómo utilizar el papel? ¿Qué debo hacer? Al ver formulas. ¿Esto lo califica?</p>	<p>Es importante reforzar operaciones matemáticas y explicarles a los estudiantes que los conocimientos se pueden aplicar en las diferentes áreas. Fortalecer el vocabulario. Animar a los estudiantes en cuanto a que desarrollen los ejercicios, que si se equivocan por lo menos lo intentaron. Hay un buen número de estudiantes que esperan a que los demás realicen los ejercicios para ellos copiar, puede ser por pereza, pero creo que también por inseguridad.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN En un aula de clase nada se puede dar por hecho. Al planear esta clase creí que sería sencillo ya que eran operaciones y pre saberes matemáticos que los veía muy sencillos y además ellos reciben clase de dibujo técnico y por lo tanto lo de las gráficas no reportaría dificultad, pero por el contrario pude evidenciar niños con dificultad en sus trazos y para desarrollar operaciones matemáticas, para analizar y desarrollar ejercicios que implicaran</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE Hay oportunidades que por querer avanzar rápidamente se da por hecho que los estudiantes manejan cierta información, pre saberes que le ayudaran a desarrollar las actividades planteadas y es mejor explicar y dar orientaciones claras y completas para que así los niños cuenten con la información que les permita desarrollar la actividad.</p>

razonamiento.	
REGISTRO DE EVIDENCIAS	
Fotos, Links de videos, blog, fotos de los cuadernos de talleres y cuadernos, etc.	
	
	

G.4.2 IEDPM- CN-602-03

SEMESTRE: V FECHA: 14 al 18 de agosto de 2017 LUGAR: I.E.D. Pompilio Martínez

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 602

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: _____

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: _____

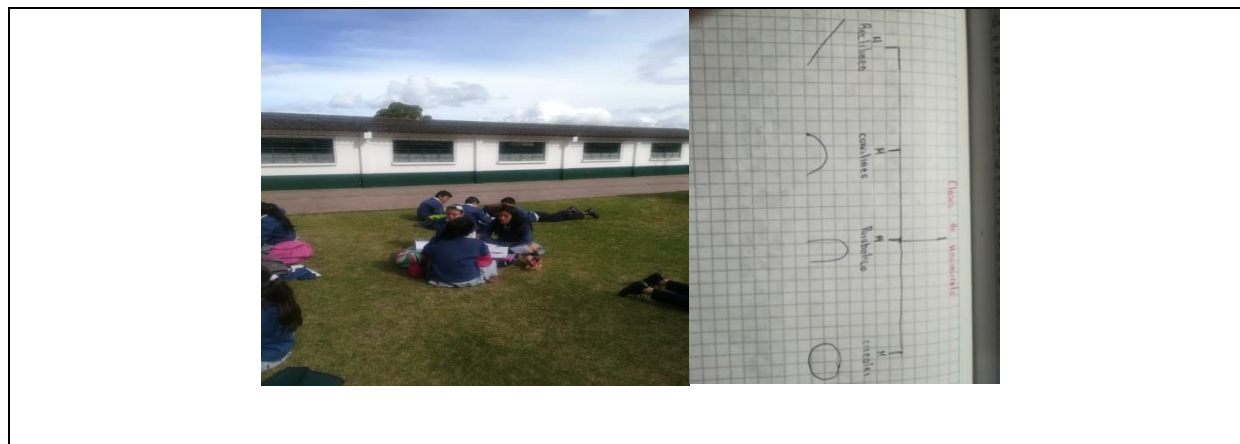
TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 4 horas de clase (240 MINUTOS).

NOMBRE DEL OBSERVADOR: María Teresa Buitrago R.

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1. Inicio</p> <p>Saludo</p> <p>Oración</p> <p>Asistencia</p> <p>Agenda</p> <p>Posteriormente se comentó con los estudiantes sobre los resultados obtenidos en cuanto a la actividad desarrollada por ellos en la clase anterior.</p> <p>El curso está integrado por 36 estudiantes y en esa actividad solo 5 niños lograron una valoración</p>	<p>Ejes:</p> <p>Enseñanza:</p> <p>Se planeó la clase</p> <p>Se desarrollaron las actividades propuestas.</p> <p>Se realizó retroalimentación informal y formal.</p> <p>Se realizó evaluación oral.</p> <p>Aprendizaje</p> <p>Se toma como punto de partida los conocimientos previos.</p>

<p>(calificación superior a 3.0). Por lo tanto, es necesario retroalimentar en esta temática.</p> <p>Se entrega a cada estudiante su actividad para: Con base en la retroalimentación identificar cuales aspectos debe corregir en la gráfica y las operaciones matemáticas para hallar rapidez, determinar tipo de movimiento.</p> <p>Se les pide a los estudiantes que realicen una reflexión frente a cuál o cuáles aspectos son los que realmente se les dificulta y con base en esta reflexión realicen la autoevaluación que en la clase anterior por cuestión de tiempo no se realizó.</p> <p>2. Desarrollo</p> <p>Se retomó la actividad de la clase anterior, se analizó paso a paso lo que debían desarrollar y los estudiantes que lograron desarrollar la actividad anterior fueron quienes pasaron al tablero a corregir, los demás estudiantes realizaron la corrección en el cuaderno, pero lo importante era que fueran identificando en que se habían equivocado.</p> <p>La docente reforzaba la retroalimentación y a la vez observaba a cada uno de los estudiantes para identificar realmente las dificultades de cada uno. Cada niño realizó su autoevaluación.</p> <p>Posteriormente se reestructuraron los grupos organizados en la clase anterior, teniendo en cuenta que en cada grupo este un estudiante que haya comprendido el tema.</p> <p>A cada grupo se le entrego una fotocopia con un ejercicio, lo desarrollaban, en caso de no poder desarrollarlo pedían retroalimentación de la docente, para cada ejercicio tenían 5 minutos y se rotaba la hoja a otro grupo.</p> <p>Otro ejercicio era que en la fotocopia había una gráfica, de esa grafica debían extraer los datos y construir una tabla con datos de tiempo y distancia, tipo de movimiento y rapidez. Esta actividad se les hizo muy difícil y demoraron bastante tiempo y fue necesario retroalimentación grupo por grupo.</p> <p>3. Cierre de la clase.</p> <p>Cada grupo paso al tablero y desarrollo un ejercicio, paso a paso. Se hicieron pequeñas aclaraciones.</p> <p>Cada grupo planteaba un ejercicio para que otro grupo de compañeros lo desarrollara, pero se motivó a que lo desarrollara aquellos estudiantes que durante este proceso presentaron mayor debilidad pero que sintieran el respaldo de su grupo.</p> <p>Cada estudiante realiza la autoevaluación.</p>	<p>Meta cognición. Analizar y desarrollar ejercicios. Evaluación de resultados.</p> <p>Pensamiento Reflexión. Autocorrección. Autoevaluación. Comunicación. Visibilización del pensamiento.</p>
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS

<p>El trabajo por pares tanto para desarrollar los ejercicios como para la retroalimentación les permite a unos estudiantes sentir más seguridad e incluso confianza en lo que hacen. Claro que hay también estudiantes que realmente no valoran las sugerencias de sus compañeros.</p> <p>Cuando los estudiantes corrigen los ejercicios de los otros grupos esto les genera competencia y así están más atentos al paso a paso y así se puede evidenciar si comprendieron bien cada uno de los ejercicios.</p> <p>Otro aspecto positivo fue que cada niño analizara cuáles eran sus debilidades y así se pudo hacer retroalimentación de manera más específica y por lo tanto más efectiva ya que se retomaba por grupo, pero se atendía específicamente la necesidad del grupo y del niño directamente.</p> <p>No se realizó prueba escrita ya que se pudo evidenciar el nivel de comprensión cuando desarrollaron los ejercicios planteados por los compañeros.</p>	<p>Al iniciar la semana la situación era un tanto preocupante por el alto porcentaje de estudiantes que aparentemente no habían comprendido el tema con el agravante que se aproximaba el final del periodo pero al desarrollar las actividades planeadas paso a paso, con la retroalimentación de los compañeros y de la docente los niños pudieron identificar sus debilidades, trabajar con los ejercicios para mejorar y aunque no se logró que el total de los estudiantes comprendieran el tema si se logró que un alto porcentaje demostrara que si habían comprendido.</p> <p>Es importante lograr que los niños sientan seguridad y confianza, en este caso el trabajo con los compañeros y la retroalimentación de manera constante por parte de la docente les facilitó el desarrollo de las actividades y así su comprensión.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
<p>Las preguntas más comunes son en cuanto a las operaciones matemáticas.</p> <p>Como se acerca el cierre de periodo, preguntan en cuanto a la actividad para mejorar la nota de la actividad de la clase anterior y que si con estas actividades pueden mejorar esa nota.</p> <p>Son muy reiterativos en preguntar en cuanto al uso del papel milimetrado cuando tenían que hacer gráficas y necesitan de la aprobación de un compañero o del docente.</p>	<p>Fortalecer procesos de lectura de textos de ciencias naturales.</p> <p>Es muy importante implementar el trabajo con gráficas, tanto construirlas como leerlas y extraer información.</p> <p>Integrar los contenidos de las diferentes áreas disciplinares</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>La mayor dificultad que se observó es que los niños no realizan bien las operaciones matemáticas, cuando deben analizar para resolver un ejercicio se les ve muy inseguros, esto mismo sucede cuando deben trabajar con gráficas (hacerlas o extraer información, lectura). Aunque se debe tratar de cumplir con las temáticas planeadas en cada periodo es necesario ir al ritmo de los estudiantes, en algunos casos es necesario explicar de manera personalizada hasta que realmente el niño comprenda y aprenda.</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>El primer aspecto a tener en cuenta es que cada niño tiene un ritmo de aprendizaje y que no puedo generalizar actividades y tiempo para un curso. Es importante tratar de individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>La retroalimentación por pares es importante, le da confianza al niño y en algunos casos posteriormente se puede complementar con la retroalimentación de la docente para llegar al aprendizaje. Es muy importante detectar las necesidades de cada niño.</p>
REGISTRO DE EVIDENCIAS	



G.4.3 IEDPM- CN-602-05

SEMESTRE: V FECHA: 28 al Agosto al 01 de septiembre de 2017 LUGAR: I.E.D. Pompilio Martínez

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: 602

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: _____

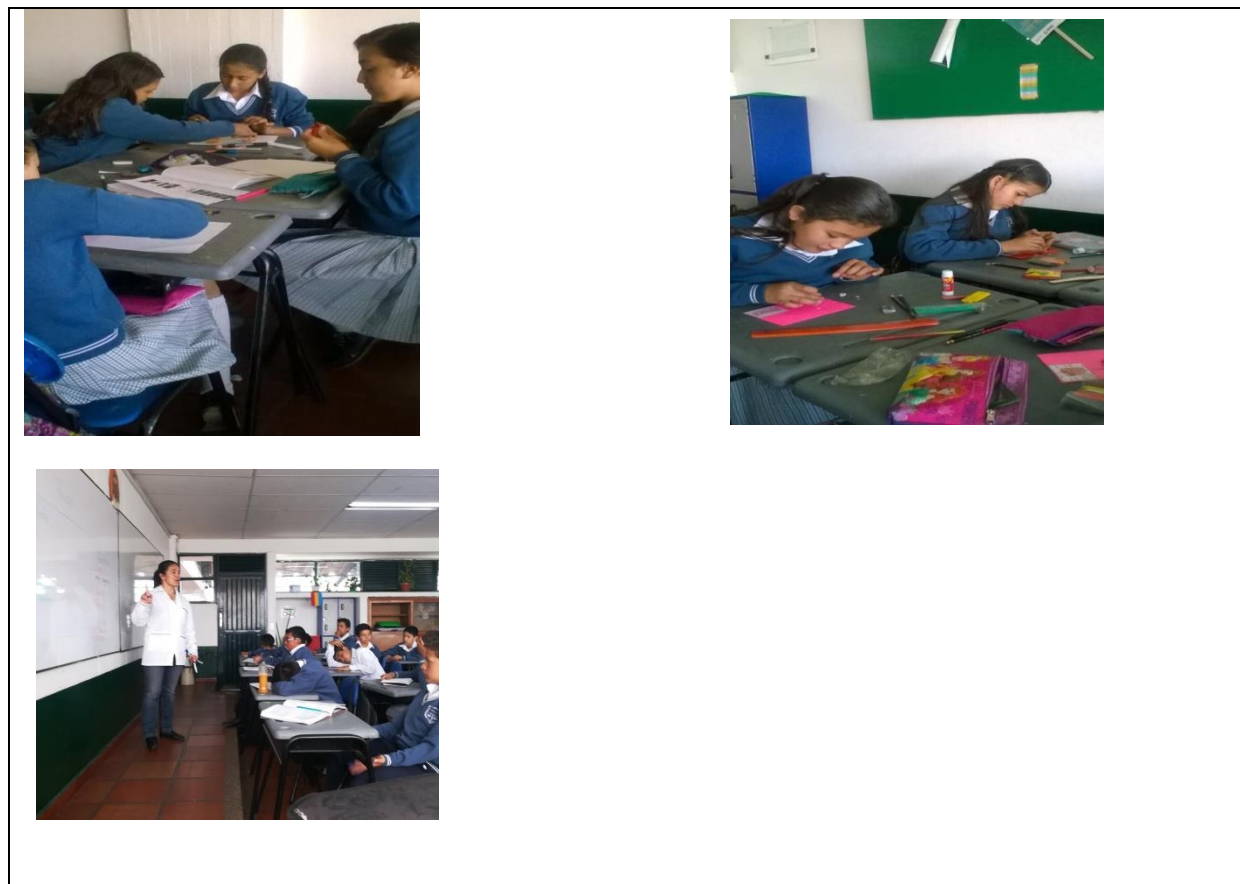
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: _____

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 4 horas de clase. (240 minutos)

NOMBRE DEL OBSERVADOR: María Teresa Buitrago R.

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1. Inicio Saludo Oración Verificar asistencia Agenda Se sigue actividad enfocada con la frase “UN VIAJE MARAVILLOSO PARA CONOCER COMO FUNCIONA MI CUERPO Y EL DE OTROS SERES VIVOS “</p> <p>2. Desarrollo Con base en las observaciones planteadas en la sustentación de los folletos y la retroalimentación que se realizó a cada grupo en la clase anterior, fue necesario abordar nuevamente algunos aspectos como se realiza el proceso de la nutrición en organismos heterótrofos, ya que se evidenció en los folletos que la información era muy superficial. Se debe enfatizar en el paso a paso para que comprendan el funcionamiento a nivel de organismo; los sistemas en el caso de los heterótrofos. Se les dio las etapas del proceso de nutrición en heterótrofos y luego los estudiantes en su cuaderno escribían que recordaban o entendían de cada uno de esos términos, (conocimientos previos) y se observa que hacen uso de los términos, pero realmente no comprenden lo que implica como parte de la nutrición.</p>	<p>Ejes:</p> <p>Enseñanza: Planeación, Conocimiento disciplinar Gestión de la clase (Inicio, Desarrollo, cierre). Comparación de estructuras Retroalimentación. Evaluación.</p> <p>Aprendizaje Observación Comparación Organizar información Compartir información Escucha activa</p> <p>Pensamiento Analizar información Construcción – producción textual Disposición para trabajar en grupo.</p>

<p>Socializaron preconceptos y la docente complementaba, aclaraba y luego explico el proceso a nivel general.</p> <p>3. Cierre de la clase. Retomando la actividad de los folletos, cada grupo planteo como podía corregir o en algunos casos complementar la información, se les pidió que complementaran con texto y con imágenes. Lo sustentaron ante otro grupo de compañeros y debían hacer retroalimentación.</p>	
NOTAS METODOLÓGICAS	NOTAS INTERPRETATIVAS
<p>Durante estas actividades los estudiantes estaban en grupo, se trató que participaran y realizaran las actividades pero en gran parte toco que la docente explicara de manera tradicional. En el momento de compartir las correcciones que debían hacer a los folletos se pudo evidenciar que se logró mejorar la información, contenido y la mayoría de los estudiantes se expresan con mayor seguridad sobre el tema, aunque persisten algunos aspectos para reforzar.</p>	<p>Al retomar la actividad del folleto fue difícil ya que los estudiantes a nivel general estaban confiados en haber realizado un muy buen trabajo, al pedirles que lo mejoraran realmente no sabían que debían hacer, pero posterior a la explicación y al dar indicaciones de manera individual frente al grupo se preocuparon por hacer las correcciones sugeridas y por lo tanto cuando sustentaban nuevamente el folleto se observó apropiación del tema en un alto porcentaje de estudiantes.</p>
PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES	NOTAS DE INTERÉS
<p>Al insistirles a los niños sobre algunos términos propios del tema, piden constantemente refuerzo especialmente con el término de metabolismo.</p> <p>Otra pregunta muy constante era “como así que la respiración participa en la nutrición”</p>	<p>Es importante insistir en aprender a escuchar, el proceso de retroalimentación se les dificulta un poco porque no escuchan al compañero y al docente, por lo tanto, es difícil analizar la información para poder hacer sugerencias si es necesario.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Se evidencio que es necesario indagar los conocimientos previos de los estudiantes, pero profundizar realmente en qué nivel de interiorización están, ya que los estudiantes algunas veces manejan o por lo menos hablan de ciertos temas, pero de manera muy superficial o “aprenden para el momento” y ya en el desarrollo de la temática se detectan muchos vacíos conceptuales e incluso conceptos que es necesario cambiar ya que no son ciertos.</p> <p>Otro aspecto que influye bastante para un aprendizaje es el tiempo. Los niños se demoran bastante para desarrollar ciertas actividades, especialmente aquellas que les implican procesos metacognitivos. Pero existe una planeación institucional que hay que tratar de cumplir.</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>A nivel personal considero que las actividades propuestas para realizar evaluación autentican implican mayor responsabilidad de parte del docente y del estudiante, además implican más tiempo de clase ya que los niños son los actores principales, y hay que respetar su ritmo de trabajo; pero realmente este mismo aspecto se convierte en una dificultad ya que por cuestiones de planeación institucional hay que desarrollar la temática planeada.</p> <p>Es importante resaltar que es necesario indagar sobre otras actividades pedagógicas que contribuyan a la evaluación autentica por parte de los docentes.</p>
REGISTRO DE EVIDENCIAS	



G.5 Docente Media Técnica Química.

G.5.1 IEDPM-QUI-1102-01

SEMESTRE: Quinto FECHA: agosto 3 de 2017 LUGAR: Salón de clase

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Curso 1102

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 8:05 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 9:00 am

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): 55

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Ana María Moyano Nieto

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1. Inicio La clase comienza dando la bienvenida a los estudiantes y recordándoles que la actividad a realizar va a ser grabada, pero que se espera que ellos trabajen y participen en la forma en que siempre lo hacen.</p> <p>A partir de algunas preguntas y con apoyo de unas diapositivas recordamos con el grupo el concepto de cinética química y los postulados de la teoría de las colisiones, comparando reacciones rápidas y lentas que ocurren normalmente en su entorno.</p> <p>2. Desarrollo Les explico las características de la actividad que van a realizar,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza: Evaluar la efectividad de la actividad planeada en relación con los objetivos de aprendizaje. Uso de recursos Efectividad de la retroalimentación • Aprendizaje:

describiendo la reacción de descomposición del peróxido de hidrógeno y a partir de preguntas generales al grupo identifican el reactivo y los productos, y la función de la papa como catalizador. Refuerzo las instrucciones de la guía sobre la forma en que deben medir la espuma que se va a empezar a formar y el registro en una hoja de cálculo de excel, mostrando la estructura de la tabla de datos en el video beam.

Los grupos empiezan a trabajar, y yo voy pasando por cada uno verificando los materiales, los estudiantes preguntan por la cantidad de papá y de agua oxigenada, yo les indico que revisen la guía, de acuerdo con lo que observo les recuerdo a todos que se van a tener en cuenta centímetros lineales y no mililitros, por lo que es importante que utilicen la regla para medir las cantidades y el crecimiento de la espuma y no la escala de las probetas.

Los grupos comienzan a registrar los diferentes datos de medición de la altura que se forma, pido a Santiago que registre los datos que obtuvo su grupo en el computador del laboratorio, y pregunto al grupo como se introduce una fórmula en excel, responden varios al tiempo, introduzco la fórmula para hallar la velocidad, igualmente el promedio. Les pido que realicen la gráfica de dispersión xy. Nuevamente empiezo a pasar en los siete grupos, observo que el grupo de Santiago ya tiene la gráfica, y los otros grupos están ingresando datos. Espero un tiempo y cuando empiezan a preguntar de varios grupos que no pueden obtener la gráfica, hago una explicación en el video beam, sin embargo, es necesario reforzar en grupos individuales, uno porque tiene una versión diferente de la hoja de cálculo, el otro por la forma de ingresar los datos.

Pido que realicen nuevamente la experiencia de acuerdo con la guía, con menor cantidad de papa y de agua oxigenada; que registren los datos y que esa curva debe graficarse en la misma que se hizo la primera para poder realizar la comparación, los estudiantes manifiestan que no saben hacerlo, entonces pido a Geraldine que registre los datos del segundo experimento y muestro la forma de agregar una segunda serie al grafico existente. Acompaño y refuerzo en los grupos que lo solicitan. Les comunico que el análisis de los datos lo van a realizar con la rutina veo-pienso-pregunto, pero que no lo van a hacer describiendo lo que paso en la experiencia sino observando la gráfica que obtuvieron, que deben hacerlo individualmente en el cuaderno, también aclaro que en el pienso deben involucrar lo que ya han aprendido sobre reacciones y la forma en que se realizan y como eso puede explicar el fenómeno que observaron, oriento también la formulación de preguntas de tipo investigable, pidiéndoles que las planteen usando expresiones como **qué pasaría si.. ¿cómo puedo hacer que**. Empiezan algunos a escribir, pero me doy cuenta que el tiempo está avanzado y la actividad no se va a finalizar. Entonces pregunto quién desea socializar lo que ve en la gráfica, varios estudiantes levantan la mano, pero hablan al tiempo, y no me dan tiempo de moderar mejor la socialización. Describen que en el primer minuto la velocidad de reacción fue alta porque se produjo la mayor cantidad de espuma, pero que

Comprensión de prerrequisitos

Conexión de los aprendizajes previos con el nuevo conocimiento que se le presenta.

Análisis e Interpretación de gráficas

- Pensamiento:

Niveles de observación y formulación de pregunta.

Hacer visible el pensamiento

<p>fue disminuyendo; yo refuerzo en el tablero esa descripción sobre la gráfica.</p> <p>Establezco la relación de proporcionalidad en el tablero entre la velocidad y la concentración de reactivo, pregunto cómo se puede volver igualdad esa relación, haciendo referencia a análisis similares que realizamos al deducir ecuaciones para gases y concentración, Santiago es quien recuerda que, con una constante, entonces refuerzo la respuesta y escribo en el tablero la ley de velocidad para la reacción de la práctica.</p> <p>3. Cierre de la clase.</p> <p>Les pido que completen la rutina en cuanto al pienso y pregunto, que se realizará una segunda parte de la práctica para mirar el efecto de la temperatura, pero que, a partir de la rutina y las preguntas, es posible que ellos mismos puedan plantear el tipo de experimento que puede hacerse.</p>	
<p>NOTAS METODOLÓGICAS</p>	<p>NOTAS INTERPRETATIVAS</p>
<p>En el inicio se realiza una evaluación informal sobre la comprensión alcanzada por el grupo sobre los conceptos que son necesarios para lograr el nuevo aprendizaje.</p> <p>Es una práctica experimental, que integra el registro y graficación de los resultados en una hoja de cálculo. Durante esta etapa se retroalimenta y orienta el desarrollo, ya que es importante que los resultados y la gráfica sean adecuados a la comprensión que se quiere lograr.</p> <p>El análisis de los resultados se plantea a partir de tres momentos, inicialmente al describir lo que observan se identifica el nivel de observación que han alcanzado porque deben incluir habilidades del nivel 7 (Santelices, 1989) además de las de interpretación de gráficas, para lograr la deducción de la ley de velocidad en esa reacción y después generalizarla.</p> <p>En el registro individual del pienso, se busca evaluar la comprensión individual de las teorías que explican la forma en que ocurren las reacciones, la velocidad y su conexión con el nuevo aprendizaje en relación con la concentración de los reactivos. Finalmente, en el me pregunto, evidenciar el nivel de formulación de preguntas que alcanzan para identificar algunas investigables (Roca, Márquez & Sanmartí, 2013) que orienten la siguiente actividad de enseñanza, que se refiere a la identificación de otros factores que afectan la velocidad de las reacciones.</p>	<p>Inicio: la participación general del grupo durante el reconocimiento informal de los aprendizajes anteriores, estaban atentos e interesados.</p> <p>Desarrollo: motivación por la actividad, participación e interacción en cada grupo, asignación de responsabilidades individuales.</p> <p>Cierre: el cierre fue abrupto por condiciones de tiempo, no fue posible acompañar el desarrollo de las dos etapas de la rutina de pensamiento (pienso y me pregunto), al dejarlas para trabajo en clase, es muy posible que no lo realicen en forma individual, sino que algunos se basen en lo que los demás escribieron, aunque hemos estado trabajando sobre la importancia de que cada uno visualice lo que está pensando, todavía hay una tendencia marcada sobre si está bien o mal, y tratar de escribir lo que “está bien”.</p>
<p>PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES</p>	<p>NOTAS DE INTERÉS</p>
<p>Las preguntas que formularon los estudiantes durante el desarrollo de la clase estaban relacionadas más con la aclaración de instrucciones sobre la práctica: cantidades, tiempo, uso de instrumentos. También sobre uso del excel y como realizar la gráfica. Sobre la forma de envío de los resultados y si tenía nota o no.</p>	<p>La clase fue grabada como parte del ejercicio de ECDF del MEN, los estudiantes estaban esperando este día, lo cual influyó en dos sentidos, primero que se esforzaran por estar preparados y con materiales, lo cual no siempre ocurre, y así mismo se esmeraron en</p>

	<p>responder adecuadamente las preguntas. Segundo, aunque demostraron cierta tranquilidad, en realidad es muy difícil que una clase en estas condiciones transcurra con total normalidad para todos, algunos estudiantes que generalmente participan, no lo hicieron, solamente quienes se sentían muy seguros de su respuesta se animaron a hacerlo.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Como siempre, las actividades de laboratorio generan interés en los estudiantes, en esta ocasión el registro y tratamiento paso a paso en el laboratorio logró fortalecer ese análisis.</p> <p>De acuerdo con la evaluación informal del inicio de la clase, los estudiantes comprenden la teoría de las colisiones, diferencian reactivo de catalizador; el análisis detallado de las rutinas me ayudará a evaluar mejor esa comprensión.</p> <p>Durante el acompañamiento a la práctica pude evidenciar todavía dificultades en el manejo de lenguaje específico del área, en cuanto a materiales y conceptos. También, algunas deficiencias en manejo de excel, que se tornan importantes si se tiene en cuenta la tendencia de un grupo grande a presentarse a carreras de ingeniería.</p> <p>En el análisis de la gráfica demuestra que en general manejan y expresan correctamente relaciones de proporcional.</p> <p>A partir de las rutinas será posible evaluar niveles de avance en las habilidades de observación y formulación de preguntas, sin embargo, como están en el cuaderno no va a ser fácil ni rápida esa revisión.</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>Frente a la valoración de la rutina de pensamiento me surgen dudas, mi objetivo es claro sobre lo que deseo conocer a través de la rúbrica, pero para los estudiantes, no es tan importante, entonces es evidente que no puedo calificar lo que registren en el pienso y pregunta, en el sentido de estar bien o mal, entonces les debo valorar el realizarla como parte del registro de calificaciones que debo llevar; pero que pasa con los estudiantes que escriben cualquier cosa por llenar el cuadro y no lo hacen con interés?.....</p> <p>Al revisar la rutina de pensamiento evidencí en la mayoría los estudiantes especificidad en la descripción de lo observado frente a la producción del fenómeno, sin embargo, les había pedido que se enfocaran en la gráfica realizada. En el registro del pienso, esperaba encontrar referencia a la teoría de las colisiones que habíamos analizado como explicación al cambio de velocidad, pocos estudiantes lo hicieron, la mayoría reconocía el efecto de la papa como catalizador, pero no profundizaban en su explicación.</p> <p>Finalmente, las preguntas estuvieron enfocadas al efecto de cambio en las condiciones de reacción o la posibilidad de replicar el análisis en otro tipo de reacciones, lo cual determina posibles nuevas prácticas e indagaciones.</p>
<p>REGISTRO DE EVIDENCIAS</p>	
<p>https://www.youtube.com/watch?v=C5cF_OKwCVs</p>	

Me Pregunto

- ¿Hay reacciones en donde los catalizadores no afectan la velocidad, o por el contrario todos los catalizadores la afectan?
- ¿De que depende que cambie la velocidad de la Ea?

• Cuando agregamos el agua oxigenada a la papa, comienza a producir espuma.

• Al momento de agregar el agua oxigenada a la papa, el proceso de la reacción ya que el agua oxigenada siempre está en su estado natural en un proceso de reacción de H_2O_2 a H_2O y O_2 y la catalasa de la papa acelera este proceso al instante sin afectar el producto.

• En la segunda situación donde se agrega menos papa y agua oxigenada es más lento el proceso de la reacción.

Por que al disminuir la concentración del catalizador (papa) y el reactivo (H_2O_2) va más lento con respecto al primer caso, por que a menor concentración, menor probabilidad de choques efectivos.

PIENSO

El tiempo hace variar a la velocidad.

• Los choques van disminuyendo a medida que se va acabando el reactivo.

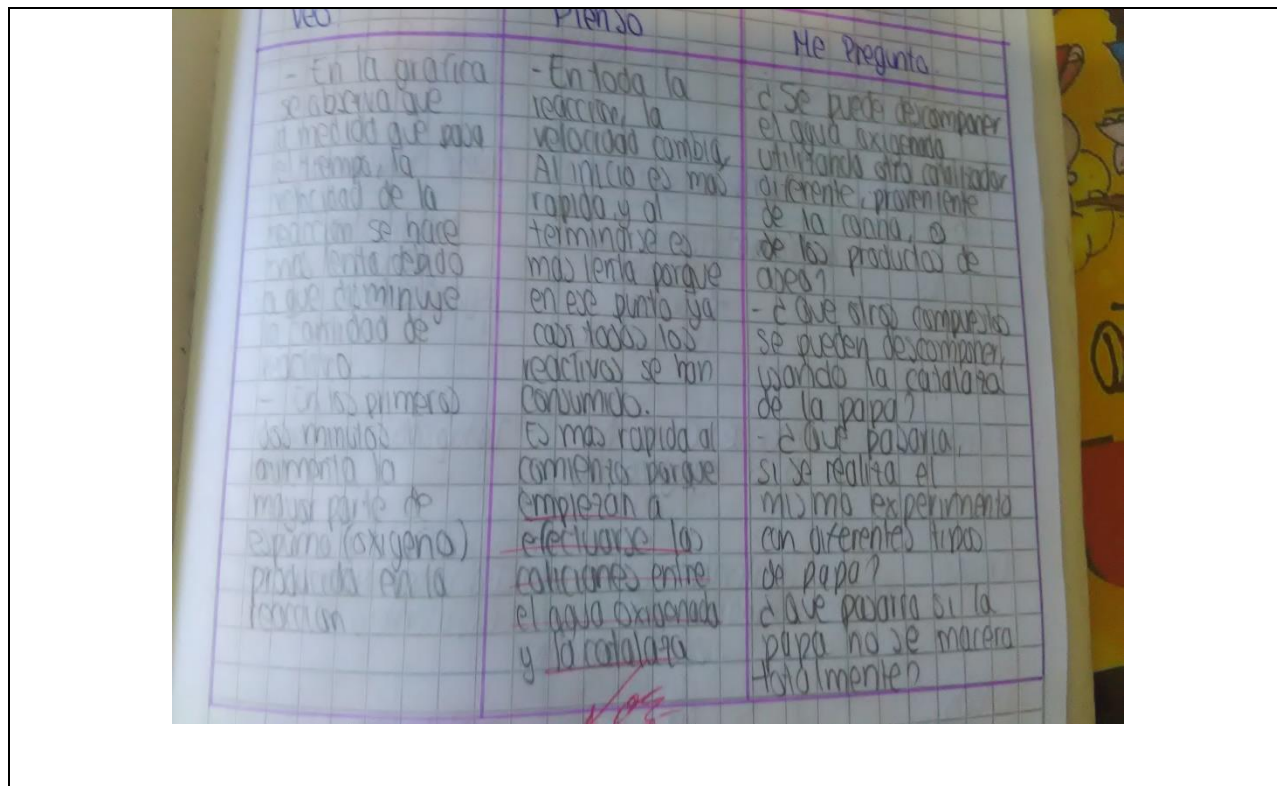
ME PREGUNTO

Por que al cambiar cantidad de los elementos del experimento, la reacción ocurre como primera?

• ¿Que componente le pasa para tener con el agua oxigenada?

ROUTINA DE PENSAMIENTO

VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
<ul style="list-style-type: none"> • Se puede observar que cuando hay más catalizador en este caso la papa la reacción en los primeros minutos la velocidad es muy rápida pero se sabe que después de 2 minutos la velocidad disminuye por que el reactivo (Agua Oxigenada) se va agotando. • Cuando le agregamos la papa al catalizador la velocidad de reacción es la misma como ocurre en el primer caso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pienso que la velocidad de una reacción depende y varía según del reactivo de los materiales que hace más rápida o más lenta la reacción. • Tiene menor la cantidad química pero número de colisiones de choques entre las moléculas y partículas. • La velocidad no es la misma en toda la reacción por que el reactivo se va agotando. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Que afecta a la velocidad de reacción fuera lo mismo en todos los casos? • ¿Que afecta a la velocidad de la reacción cuando cambia?



G.5.2: IEDPM-QUI-1102-04

SEMESTRE: Quinto

FECHA: agosto 29 de 2017

LUGAR: Aula de clase

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Curso 1102

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 3:05 p.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 3:50 p.m.

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): cuarenta y cinco minutos

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Ana María Moyano Nieto

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>1. Inicio</p> <p>Al iniciar la clase se generó un diálogo con los estudiantes acerca de las pruebas SABER que habían presentado el fin de semana anterior. Manifestaron como se habían sentido durante toda la prueba y en general en todas las áreas, con respecto a química recordaban pocas preguntas, pero decían todo lo habíamos abordado en clase y se sintieron cómodos durante la prueba.</p> <p>Durante las horas de clase anteriores los estudiantes estuvieron elaborando unas cartas que forman parejas sobre las funciones orgánicas, les pido que organicemos el salón para que cada grupo pueda jugar sobre cuatro escritorios.</p> <p>2. Desarrollo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza: <p>Evaluar la efectividad de la actividad planeada en relación con los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Evidenciar aspectos formativos relacionados con el respeto por la opinión de los otros, y también con responsabilidad y objetividad en la evaluación de las actuaciones propias.</p> • Aprendizaje: <p>Búsqueda y análisis de información.</p> <p>Uso comprensivo del conocimiento al identificar y relacionar elementos y productos de uso cotidiano, con funciones orgánicas específicas.</p>

<p>Una vez organizado el salón, recordé que durante la sesión íbamos a realizar la evaluación de la actividad desarrollada a partir de una rúbrica basada en los criterios que habíamos acordado. Explicué que la rúbrica la había diseñado estableciendo ciertos niveles de desempeño para cada criterio, igual que para la evaluación de una infografía que ya habíamos realizado. En esta rúbrica se haría coevaluación con base en los dos primeros criterios, autoevaluación para el tercero y heteroevaluación en el último.</p> <p>Pedí entonces que en los grupos revisaran los criterios para el trabajo colaborativo que realizaron y señalaran el nivel alcanzado, haciendo una observación sobre la necesidad de ser objetivos en ese análisis para que pudieran identificar puntos de mejora del trabajo realizado. Una vez verificado que habían realizado la autoevaluación, intercambie aleatoriamente las cartas de los juegos y pedí que evaluarán el trabajo de sus compañeros, y que realizarán observaciones al final de la hoja para aclarar su evaluación si lo consideraban necesario.</p> <p>Algunos grupos solicitaron aclaraciones respecto a lo que consideraban estaba incompleto o no estaba bien realizado en el juego. Una vez finalizada la coevaluación, fue entregada a cada grupo, con la observación general que podía aclarar entre los grupos la evaluación. Sin embargo, ningún grupo lo hizo.</p> <p>En ese momento, les pedí que organizaran el juego sobre los escritorios para empezar a jugar. Durante quince minutos aproximadamente me moví por el salón y observe en cada uno de los grupos como se desarrollaba el juego. De los nueve grupos de trabajo siete permanecieron muy animados, discutían acerca de si las cartas coincidían o no, argumentando sobre los enlaces o el tipo de átomos que tenían e, identificando nuevos errores sobre las cartas. Solamente dos grupos, aunque jugaron no demostraron la misma motivación, tenían la fotocopia de las funciones y frecuentemente verificaban si estaban bien. Me acerqué y pregunte en forma general que como estaban y como iba el juego, dijeron que bien y en realidad manejaban, sino todas, muchas de las funciones en relación con el grupo funcional, objetivo final de la actividad.</p> <p>En cada grupo hice la evaluación del último criterio de la rúbrica.</p> <p>3. Cierre de la clase. Al cerrar la actividad pregunte a los estudiantes sobre</p>	<ul style="list-style-type: none">• Pensamiento: Uso adecuado del lenguaje específico del área.
--	---

<p>su percepción sobre el juego, como es frecuente sin pedir la palabra y al tiempo, algunos estudiantes decían “chévere”, “diferente”, “me gustó” y otras afirmaciones parecidas. Al replantear la pregunta sobre la efectividad de la estrategia, un estudiante manifiesta que una de las preguntas de la prueba del domingo la había podido responder porque se acordaba; otra estudiante dice que le había parecido fácil aprenderse así las funciones; una estudiante expresa que son muy confusas las funciones y que todavía no ha podido aprenderse las bien.</p> <p>Finalizó la sesión recordando que en la siguiente clase se realizará la prueba escrita con preguntas tipos ICFES, se escuchan algunas expresiones en contra y otros diciendo “está fácil”.</p>	
<p>NOTAS METODOLÓGICAS</p>	<p>NOTAS INTERPRETATIVAS</p>
<p>Toda la sesión se planea alrededor de la evaluación en sus tres formas: autoevaluación del trabajo colaborativo, coevaluación al valorar el juego como producto de sus compañeros, heteroevaluación sobre la apropiación del concepto de función química y específicamente el reconocimiento de las funciones orgánicas.</p>	<p>Durante toda la actividad los estudiantes se mostraron motivados, en mayor o menor grado, y participaron en la actividad esforzándose por ganar el mayor número de parejas. La mayoría se divertía y disfrutaba con el aprendizaje.</p> <p>A nivel cognitivo se evidenció apropiación y reconocimiento de las funciones, en la mayoría de los estudiantes.</p>
<p>PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES</p>	<p>NOTAS DE INTERÉS</p>
<p>En esta sesión los estudiantes preguntaron en la primera parte sobre la adecuación del material que elaboraron, alrededor de detalles específicos sobre el producto o elemento que representaba la función o el sufijo de la nomenclatura.</p>	<p>El criterio de la creatividad en el juego resulta ser muy subjetivo de evaluar, es importante especificar los niveles e involucrar otros, que ayuden a contrarrestarlo.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Al revisar las rúbricas de evaluación, verifico que la mayoría de los grupos se evalúa en los niveles superior y excelente, no esperaba que en alguno tomaran la decisión de evaluarse con suficiente o deficiente. Sin embargo, en la coevaluación, algunos de los estudiantes fueron muy estrictos y exigentes al evaluar el trabajo de sus compañeros. La mayoría, coincidieron con la evaluación que yo hacía a nivel personal.</p> <p>La heteroevaluación requirió que estuviera muy atenta al juego que se desarrollaba, y lo evalué a nivel grupal, aunque en cada grupo cada estudiante tenía diferentes niveles de apropiación del tema, pero aun así fue mucho más sencillo y agradable de realizar que la revisión y calificación de un quiz o una prueba oral, tal vez no cumpla con criterios específicos de validez, pero sí creo que los resultados son confiables de acuerdo con el objetivo de la actividad.</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>Aunque utilizo este tipo de material didáctico en otros temas de química, generalmente para la comprensión de la formación de enlaces, es la primera vez que recurro a esta estrategia para este tema específico. Y es evidente su efectividad frente a lo que usualmente hacía, que era escribir la tabla de funciones y empezar a estudiar las reglas de nomenclatura, recomendando continuamente a los estudiantes que debían aprenderlas. Obviamente solamente los estudiantes muy responsables y juiciosos lo hacían, para los demás no había ningún interés en hacerlo. Requiere un poco más de tiempo, y es mi preocupación real, porque en las cuatro horas de clase que tomó elaborar el juego y hacer la evaluación final, con otra metodología habría abordado una temática más amplia, pero muy seguramente con menos aprendizaje.</p> <p>Durante este año, he debido tomar este tipo de decisiones sobre el cumplimiento con lo establecido y la profundidad del aprendizaje, y reconozco que la</p>

decisión ha estado dividida hacia las dos opciones, en función del tema y del grupo específico de estudiantes.

REGISTRO DE EVIDENCIAS

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| 2. <u>Manuela Bonilla</u> 2 | 6. <u>Santiago Torrujo</u> 2 |
| 3. <u>Camila Pastor</u> 4 | 7. _____ |
| 4. <u>Cristian López</u> 2 | 8. _____ |

	EXCELENTE (5.0)	BIEN (4.0)	SUFICIENTE (3.0)	DEFICIENTE (2.0)
CONTENIDO	Todas las tarjetas de información hechas para el juego están correctas.	La mayoría de las tarjetas de información hechas para el juego están correctas.	Más de 5 de las tarjetas de información hechas para el juego están correctas	Más de 10 de las tarjetas de información hechas para el juego están correctas
CREATIVIDAD	El grupo puso mucho esfuerzo en hacer el juego interesante y divertido para jugar y aprender al mismo tiempo. Visualmente es muy creativo, atractivo y original.	El grupo se esforzó por hacer el juego divertido para jugar y aprender al mismo tiempo. Visualmente es atractivo y original.	El grupo trató de hacer el juego interesante y con el cual se aprenda también, pero algunas de las cosas hicieron el juego difícil de entender y/o de disfrutar. Visualmente es atractivo.	El grupo tuvo poco esfuerzo para que el juego fuese interesante o divertido y para jugar y aprender al mismo tiempo. Visualmente es poco creativo, original y atractivo.
TRABAJO COOPERATIVO	El grupo trabajó bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron equitativamente en cuanto a la cantidad de trabajo.	El grupo generalmente trabajó bien. Todos los miembros contribuyeron de alguna manera a la calidad del trabajo.	El grupo trabajó relativamente bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron un poco.	El grupo no funcionó bien. El juego da la impresión de ser el trabajo de uno o dos estudiantes.
	X	X		
		Todos los integrantes del grupo pueden identificar algunas	Algunos de los integrantes del grupo pueden identificar algunas	Pocos integrantes del grupo pueden identificar algunas

RUBRICA PARA EVALUAR JUEGO DE MESA

NOTES:

Caroline Cortez Garcia 6

Alfonso Fernando Casanova 5

Diego Natalia Villanueva Jaramila 4

	EXCELENTE (5.0)	BIEN (4.0)	SUFICIENTE (3.0)	DEFICIENTE (2.0)
CONTENIDO	Todas las tarjetas de información hechas para el juego están correctas.	La mayoría de las tarjetas de información hechas para el juego están correctas.	Más de 5 de las tarjetas de información hechas para el juego están correctas	Más de 10 de las tarjetas de información hechas para el juego están correctas
CREATIVIDAD	El grupo puso mucho esfuerzo en hacer el juego interesante y divertido para jugar y aprender al mismo tiempo. Visualmente es muy creativo, atractivo y original.	El grupo se esforzó por hacer el juego divertido para jugar y aprender al mismo tiempo. Visualmente es atractivo y original.	El grupo trató de hacer el juego interesante y con el cual se aprenda también, pero algunas de las cosas hicieron el juego difícil de entender y/o de disfrutar. Visualmente es atractivo.	El grupo tuvo poco esfuerzo para que el juego fuese interesante o divertido y para jugar y aprender al mismo tiempo. Visualmente es poco creativo, original y atractivo.
TRABAJO COOPERATIVO	El grupo trabajó bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron equitativamente en cuanto a la cantidad de trabajo.	El grupo generalmente trabajó bien. Todos los miembros contribuyeron de alguna manera a la calidad del trabajo.	El grupo trabajó relativamente bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron un poco.	El grupo no funcionó bien. El juego da la impresión de ser el trabajo de uno o dos estudiantes.
CONTENIDO	Todos los integrantes del grupo pueden fácilmente y correctamente identificar las funciones orgánicas en el juego.	Todos los integrantes del grupo pueden identificar la mayoría de las funciones orgánicas en el juego.	Algunos de los integrantes del grupo pueden identificar la mayoría de las funciones orgánicas en el juego.	Pocos integrantes del grupo pueden identificar las funciones orgánicas en el juego.
	X	X		

Hay errores en las aminas y las dietilamias

RUBRICA PARA EVALUAR JUEGO DE MESA

NOTES:

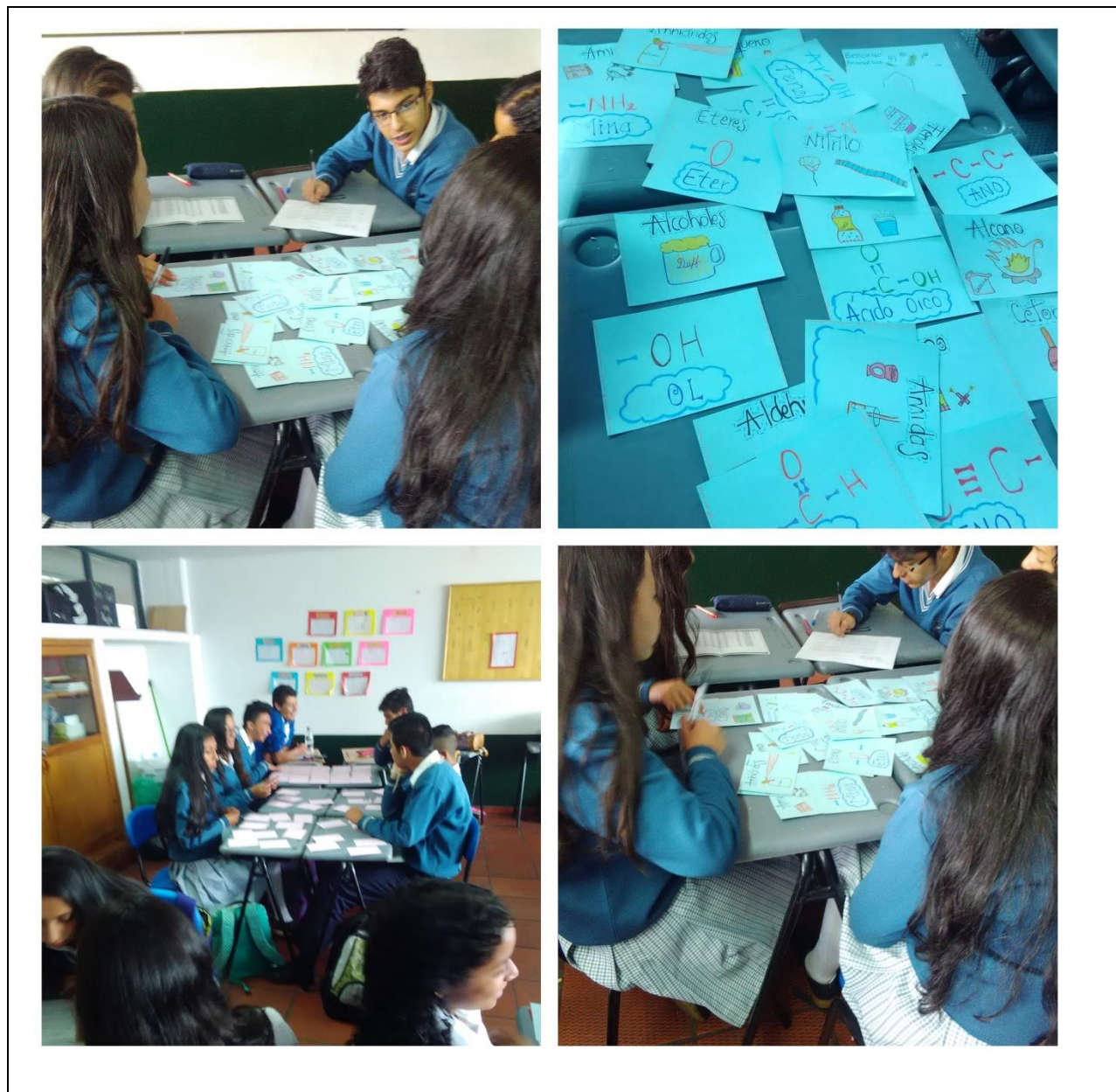
Diego Pablo Rodriguez M. 4

Manuela Bonilla 4

Diego Sebastian Villanueva H. 0

Diego Sebastian Polo Garcia 4

	EXCELENTE (5.0)	BIEN (4.0)	SUFICIENTE (3.0)	DEFICIENTE (2.0)
CONTENIDO	Todas las tarjetas de información hechas para el juego están correctas.	La mayoría de las tarjetas de información hechas para el juego están correctas.	Más de 5 de las tarjetas de información hechas para el juego están correctas	Más de 10 de las tarjetas de información hechas para el juego están correctas
CREATIVIDAD	El grupo puso mucho esfuerzo en hacer el juego interesante y divertido para jugar y aprender al mismo tiempo. Visualmente es muy creativo, atractivo y original.	El grupo se esforzó por hacer el juego divertido para jugar y aprender al mismo tiempo. Visualmente es atractivo y original.	El grupo trató de hacer el juego interesante y con el cual se aprenda también, pero algunas de las cosas hicieron el juego difícil de entender y/o de disfrutar. Visualmente es atractivo.	El grupo tuvo poco esfuerzo para que el juego fuese interesante o divertido y para jugar y aprender al mismo tiempo. Visualmente es poco creativo, original y atractivo.
TRABAJO COOPERATIVO	El grupo trabajó bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron equitativamente en cuanto a la cantidad de trabajo.	El grupo generalmente trabajó bien. Todos los miembros contribuyeron de alguna manera a la calidad del trabajo.	El grupo trabajó relativamente bien en conjunto. Todos los miembros contribuyeron un poco.	El grupo no funcionó bien. El juego da la impresión de ser el trabajo de uno o dos estudiantes.
CONTENIDO	Todos los integrantes del grupo pueden fácilmente y correctamente identificar las funciones orgánicas en el juego.	Todos los integrantes del grupo pueden identificar la mayoría de las funciones orgánicas en el juego.	Algunos de los integrantes del grupo pueden identificar la mayoría de las funciones orgánicas en el juego.	Pocos integrantes del grupo pueden identificar las funciones orgánicas en el juego.
	X	X		



G.5.3 IEDPM-QUI-1102-08

REGISTRO No: 8

SEMESTRE: Quinto

FECHA: octubre 9 de 2017

LUGAR: Laboratorio Química

GRUPO OBJETO DE OBSERVACIÓN: Curso 1102

HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN: 9:05 a.m.

HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN: 10:00 a.m.

TIEMPO (Duración de la observación en minutos): ciento quince minutos

NOMBRE DEL OBSERVADOR: Ana María Moyano Nieto

NOTAS DESCRIPTIVAS	CATEGORÍAS
<p>3. Inicio</p> <p>Había citado el grupo en el laboratorio, sin embargo, como es semana de desarrollo institucional me dirijo al salón y recuerdo al grupo que tenemos clase y que se dirijan al laboratorio con todos los recursos que necesitan para el montaje de la exhibición programada. Como generalmente hago, pregunto al grupo si “¿estamos todos?” o alguien faltó el día de hoy, registrando las inasistencias.</p> <p>Recuerdo al grupo los objetivos de la sesión del día y los resultados que espero alcanzar antes de finalizar. Ubicamos las mesas y los lugares, y concertamos 10 minutos para que cada uno de los grupos realice el montaje de su exhibición y empezar a realizar la sustentación.</p> <p>4. Desarrollo</p> <p>Durante el tiempo que cada grupo organizaba su mesa, entregué una copia de la rúbrica de exhibición que diseñé de acuerdo a los criterios que acordamos evaluar durante la etapa de planeación de la exhibición. Pasados los quince minutos le explico a cada grupo que los criterios que están en la rúbrica los vamos a utilizar para hacer un ejercicio de heteroevaluación porque yo como docente evaluaré el aprendizaje logrado por cada uno, en un segundo momento el curso evaluará la creatividad y la sustentación; cada uno de los grupos realizará la coevaluación de los criterios de contribuciones al trabajo, consideración hacia los demás, compromiso y responsabilidad. Finalmente, cada uno realizará su autoevaluación teniendo en cuenta los seis criterios.</p> <p>Voluntariamente los grupos empiezan a realizar sus exhibiciones, cada uno de los grupos la desarrolla en forma diferente usando carteles, en forma de campaña ofreciendo su producto, etc.</p> <p>Durante las presentaciones intervengo con algunas preguntas para aclarar las explicaciones o realizo las acotaciones necesarias para corregir información errada, así mismo busco ampliar cuando es necesaria la información que dan los estudiantes, sobre todo en temas relacionadas con nutrición y metabolismo de los alimentos que traen los estudiantes.</p> <p>Una vez finalizada la exhibición indico sustentadamente el aprendizaje observado y su y selecciono a dos estudiantes que dirijan el ejercicio de coevaluación del curso.</p> <p>3. Cierre de la clase.</p> <p>Al finalizar hora, solamente cuatro grupos de los siete</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza: Reconocimiento de funciones orgánicas en alimentos y aplicación de normas nomenclatura orgánica. Fortalecer la comprensión del uso de la ciencia para explicar fenómenos cotidianos. • Aprendizaje: Uso de normas de nomenclatura de compuestos orgánicos. Aprendizaje colaborativo, al consultar, diseñar y desarrollar la exhibición y su sustentación. • Pensamiento: Consulta, selección e Interpretación de información pertinente a la situación planteada. Uso del lenguaje específico del área.

<p>formados habían alcanzado a realizar la exhibición, observamos su mesa y tomamos fotos y acordamos continuar la sustentación en la siguiente clase. Probamos y recogimos los postres, limpiamos y organizamos el laboratorio para salir.</p>	
<p>NOTAS METODOLÓGICAS</p> <p>La sesión de clase se plantea como proyecto final de síntesis del tema funciones orgánicas. En las sesiones anteriores se trabajaron todas las funciones orgánicas, identificando su grupo funcional y variaciones específicas en su nomenclatura. Se plantea la actividad con el objetivo que los evidenciar la apropiación de los estudiantes de las diferentes funciones cuando se les pide preparar un producto (todos los grupos del curso eligieron un alimento, en el otro trabaron también con colorantes y perfumes) e identificar en sus ingredientes compuestos orgánicos específicos, consultando su estructura para explicar las funciones presentes y su función dentro del alimento específico (por ejemplo, olor, sabor, etc.) Durante dos sesiones anteriores tuvieron acceso a la sala de informática y a los textos del bibliobanco para consultar la información y organizar la exhibición.</p>	<p>NOTAS INTERPRETATIVAS</p> <p>Es notorio el interés y motivación del grupo por la actividad, todos los grupos prepararon su receta, trajeron manteles y elaboraron carteles como apoyo para su explicación. Pero, durante el desarrollo de la actividad se evidencian los diferentes niveles de aprendizaje real logrado por cada uno de los estudiantes, al momento de sustentar la información que habían consultado en relación con el alimento preparado, espero que las correcciones realizadas hayan sido suficientes para aclarar esas inconsistencias. La rúbrica concertada previamente, proveyó a los estudiantes la información necesaria para planear lo que debían hacer, es así como de los cuatro grupos, tres fueron muy exactos en su presentación y buscaron cumplir con los criterios establecidos. El ejercicio de coevaluación grupal todavía no es suficientemente objetivo, pero cada vez los estudiantes sustentan más las observaciones que realizan al trabajo de sus compañeros y son más claros y precisos cuando explican sus criterios. Lo mismo puede observarse en la autoevaluación, la mayoría fue consecuente con su desempeño en la sustentación y durante la preparación del trabajo, pero especialmente en cuanto al aprendizaje que pudieron lograr.</p>
<p>PREGUNTAS QUE FORMULAN ESTUDIANTES</p> <p>En esta sesión no se presentaron muchas preguntas, ya que nos centramos en escuchar cada uno de los grupos, y algunos de los compuestos se repetían y eso ayudo a aclarar las dudas que surgían.</p>	<p>NOTAS DE INTERÉS</p> <p>Es importante como mejora el ambiente de aula, cuando se desarrollan actividades que se han planeado cuidadosamente como esta que se realizó. Como docente sentí que se había logrado mucho en cuanto a motivación y aprendizaje desde el momento en que empezaron a organizar sus espacios, en primer lugar, por el cumplimiento de todos los grupos y también evidencí su preocupación por hacerlo con creatividad. Los estudiantes no se veían nerviosos o incómodos como sucede cuando por ejemplo se organiza una exposición y es notorio que no están suficientemente preparados o confiados en lo que hacen. Estuvieron la mayor parte del tiempo, atentos a lo que sus compañeros explicaban.</p>
<p>TRANSCRIPCIÓN</p> <p>En esta clase, se evidenció como una tarea auténtica con un nivel de complejidad importante, ya que requirió consulta y selección de información, su transferencia a</p>	<p>MICRO-REFLEXIÓN DOCENTE</p> <p>Al comparar los resultados de esta actividad con la forma en que usualmente comprobaba la apropiación de la temática, que era un taller con más de 15</p>

<p>un alimento conocido, su codificación y sustentación, permite el reconocimiento de aprendizajes en los niveles cognitivo, procedimental y actitudinal. Mejorando la motivación y por tanto, participación de los estudiantes, quienes actuaron con responsabilidad y autonomía no solo en el desarrollo de la actividad propuesta sino en la evaluación de su aprendizaje y el de sus compañeros.</p>	<p>formulas estructurales y otros tantos nombres de compuestos, que los estudiantes debían resolver, reconozco que era agotador y frustrante revisar los 35 o más cuadernos y evidenciar que la mayoría había copiado (generalmente mal por el afán) o no había desarrollado el taller. Creo que el tiempo que gastaba era el mismo, pero la motivación de los estudiantes y el ambiente de aula, no eran los mejores. Tal vez cada estudiante no nombró quince compuestos, pero los cinco que trabajaron en el grupo los reconoció completamente y creo que lo más importante la próxima vez que coma algo de lo que trabajó va a recordar como la química le ayudó a comprender su sabor, su olor y como se transformó.</p>
<p>REGISTRO DE EVIDENCIAS</p>	
<p>Links de los vídeos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Concertación de Criterios de evaluación https://www.youtube.com/watch?v=VloJdcXfpyE 2. Desarrollo de las exhibiciones https://www.youtube.com/watch?v=yu-mbNkt8X4 https://www.youtube.com/watch?v=7oPA1z7IAww <p>Anexo: planeación de la clase y rúbrica concertada con los estudiantes.</p>	



G.5.3.1 Planeación de la clase

Planeación de clase. Exhibición	
SABER ¹ :	Nomenclatura de compuestos orgánicos
FECHA:	6 y 9 de octubre de 2017
CURSO:	1102
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	
<p>El estudiante reconocerá compuestos orgánicos en productos y elementos de uso cotidiano.</p> <p>El estudiante identificará las funciones orgánicas presentes en las estructuras de los compuestos analizados y las relacionará con el nombre IUPAC del compuesto.</p> <p>El estudiante usará adecuadamente el lenguaje específico del área de ciencias naturales, específicamente de Química.</p> <p>El estudiante fortalecerá sus habilidades y competencias de trabajo en grupo.</p>	
METODOLOGÍA	
SITUACIÓN DE ENSEÑANZA	Corresponde al proyecto de síntesis del tema de nomenclatura orgánica, propuesto en el PC6QUIMICA11 para el cuarto periodo.
PROPÓSITO	Reconocimiento de la apropiación de los estudiantes de las diferentes funciones orgánica y su presencia en compuestos comunes de su vida cotidiana.
ACTIVIDADES	<p>En grupo determinar el tema para trabajar el reconocimiento de los compuestos orgánicos.</p> <p>Realizar una consulta sobre los componentes del producto o elemento a trabajar, identificando cinco compuestos específicos para analizar su estructura, la presencia de grupos funcionales y su ... en el compuesto.</p> <p>Preparar una exhibición del producto y una sustentación de los compuestos analizados.</p>
EVALUACIÓN	
EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	Realizar una exhibición con un producto o elemento de su vida cotidiana, identificando y describiendo algunos compuestos orgánicos presentes en el mismo.
CRITERIOS DE DESEMPEÑO	<p>Identifica y describe adecuadamente cinco compuestos orgánicos en el producto o elemento que exhibe, reconoce la característica que otorga el compuesto al producto y, establece su fórmula estructural identificando las funciones presentes y su nombre IUPAC o común.</p> <p>Diseña una exhibición en forma creativa y llamativa.</p> <p>Sustenta suficientemente la información presentada, utilizando el lenguaje específico del área.</p> <p>Proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo, contribuyendo en la realización de la consulta y el diseño y montaje de la exhibición.</p> <p>Escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros, es respetuoso con los otros miembros del grupo.</p> <p>Se enfoca y concentra en el trabajo que se necesita hacer, asumiendo sus responsabilidades con autonomía.</p>
ACTIVIDADES Y TIPOS DE EVALUACIÓN	<p>En los grupos revisan inicialmente información relacionada con usos y aplicaciones de las diferentes funciones orgánicas, se realiza evaluación y retroalimentación informal del docente de acuerdo con las dudas y necesidades del grupo, para definir el tema o producto a trabajar.</p> <p>Realizan la consulta específica de acuerdo con el producto, entregan al docente un avance con los compuestos a trabajar en cada producto, se realiza acompañamiento y retroalimentación en el grupo acerca de la información seleccionada.</p> <p>Se concerta con el grupo la forma de realizar la exhibición y los criterios de evaluación para</p>

¹ Formato de planeación adaptado de: Díaz Barriga, F. & Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1). 36-56.

	<p>elaborar la rúbrica de evaluación.</p> <p>Durante la exhibición el curso realizará la coevaluación del trabajo de cada uno de los grupos con base en la rúbrica, el docente desarrollará un ejercicio de evaluación y retroalimentación durante la sustentación.</p> <p>Al finalizar la exhibición cada grupo realizará un ejercicio de coevaluación sobre el trabajo realizado.</p> <p>Individualmente los estudiantes realizarán su autoevaluación con base en los mismos criterios; adicionalmente, desarrollarán la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso sobre la importancia y la nomenclatura de los compuestos orgánicos.</p>
INSTRUMENTOS	<p>Exhibición</p> <p>Rúbrica integrada sobre la exhibición y el trabajo en grupo</p> <p>Rutina de pensamiento</p>
DOCENTE	Ana María Moyano Nieto

F.5.3.2 Rúbrica de evaluación

CRITERIOS	MUY BUENO (10 puntos)	BUENO (8 puntos)	SUFICIENTE (6 puntos)	DEFICIENTE (4 puntos)
Aprendizaje	Identifican y describen adecuadamente cinco compuestos orgánicos en el producto o elemento que exhiben, reconocen la característica que otorga el compuesto al producto. Establecen correctamente su fórmula estructural identificando las funciones presentes y su nombre IUPAC o común.	Identifican y describen al menos cuatro compuestos orgánicos en el producto o elemento que exhiben, reconociendo la característica que otorga el compuesto al producto. Establecen su fórmula estructural identificando las funciones presentes y su nombre IUPAC o común.	Identifica y describen algunos compuestos orgánicos en el producto o elemento que exhiben, no reconocen la característica que otorga el compuesto al producto. Comenten pocos errores al establecer su fórmula estructural e identificar las funciones presentes y su nombre IUPAC o común.	Identifica y describen menos de tres compuestos orgánicos en el producto o elemento que exhiben, no reconocen la característica que otorga el compuesto al producto. Comenten errores al establecer su fórmula estructural e identificar las funciones presentes y su nombre IUPAC o común.
Creatividad	El grupo puso mucho esfuerzo en diseñar una exhibición en forma creativa y llamativa. Visualmente es muy atractiva.	El grupo diseñó una exhibición en forma creativa y llamativa. Visualmente es atractiva.	El grupo trató de realizar una exhibición interesante, pero algunos elementos no son creativos o llamativos.	El grupo se esforzó poco para realizar una exhibición interesante. Visualmente es poco creativo, original y atractivo.
Sustentación	Es evidente la apropiación de la temática, se expresan con fluidez y claridad, utilizando permanentemente el lenguaje específico del área.	La mayor parte del tiempo manejan la temática, se expresan con fluidez y claridad, utilizando el lenguaje específico del área.	Comenten algunos errores al realizar la sustentación de la temática. Tienen algunas dificultades al expresarse, no utilizan permanentemente el lenguaje específico del área.	Se les dificulta sustentar adecuadamente la temática, con fluidez y claridad, no utilizan el lenguaje específico del área.
Contribuciones	Proporciona ideas útiles en la realización de la consulta y el diseño y montaje de la exhibición. Es un líder definido que contribuye con mucho esfuerzo.	Por lo general, proporciona ideas útiles en la realización de la consulta y el diseño y montaje de la exhibición. Es un miembro fuerte del grupo que se esfuerza	Algunas veces proporciona ideas útiles en la realización de la consulta y el diseño y montaje de la exhibición. Un miembro satisfactorio del grupo que hace lo que se le pide.	Rara vez proporciona ideas útiles en la realización de la consulta y el diseño y montaje de la exhibición. Se distrae y puede negarse a participar.

Anexo H. Reflexiones sobre evaluación

H.1. Docente Primaria 1.

Docente licenciada en educación preescolar, inicie mi experiencia como docente en un hogar de bienestar familiar en Cajicá el que tuve la oportunidad de compartir con niños de 2 a 5 años en este contexto la evaluación es muy importante, se realizaba de forma cualitativa con una detallada descripción de los avances adquiridos de cada uno de los estudiantes, posteriormente inicie el trabajo con la gobernación de Cundinamarca en la escuela rural La María ubicada en San Antonio del Tequendama con escuela unitaria, en este contexto la evaluación se dificultaba debido al número de estudiantes en diferente grado, se hacía de forma escrita y al finalizar el periodo académico.

A continuación, se describe el trabajo realizado en la IED Pompilio Martínez en la que laboro desde el año 2010 con grados en ciclo de primero a tercero y actualmente con grado quinto.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ANTES	AHORA
ENSEÑANZA	PLANEACIÓN	En la I.E.D Pompilio Martínez la planeación se realiza partiendo de los planes de área, se toman los contenidos para cada periodo y se elabora planes de clase según las temáticas. Cada plan de clase tiene número de horas, fecha de inicio y finalización, saber, saber hacer, ser, evaluación del aprendizaje, prerrequisitos, criterios de evaluación, actividades de aprendizaje, resultados de aprendizaje, recursos, ambientes de aprendizaje, actividades de seguimiento y mejoramiento, generalidades bibliografía y cibergrafía. Finalmente se envía a coordinación académica quien revisa, realiza observaciones o no y aprueba para su implementación. Esta planeación tiene en cuenta aspectos muy importantes, permiten que haya organización y cumplimiento de las temáticas del plan de área.	Los planes de clase se siguen elaborando teniendo en cuenta los criterios establecidos, pero se han integrado elementos de la EPC, la valoración planteada es continua y se han diseñado rubricas de evaluación para fortalecer el proceso evaluativo. Se hace una mayor preparación de la clase, disposición de materiales y análisis de posibles preguntas de los estudiantes, así como la pertinencia de trabajo para la casa.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ANTES	AHORA
ENSEÑANZA	INTERVENCIÓN Y GESTIÓN EN EL AULA	<p>Generalmente el trabajo era realizado preferiblemente en el aula de clase, la ubicación de las sillas en fila uno detrás de otro y fortaleciendo el trabajo individual.</p> <p>La clase giraba en torno a una explicación de las temáticas y posterior taller sobre la clase en el que se evaluaba si el estudiante realizo o no el trabajo solicitado.</p>	<p>Se buscan otros ambientes y recursos de aprendizaje, sala de informática, mayor visita a la biblioteca, patio central, uso de tabletas, revistas, periódicos.</p> <p>Para el trabajo en aula las sillas se organizan en mesa redonda y se realiza un trabajo no solo individual sino también por pares, de tres o cuatro estudiantes.</p> <p>Se ha fortalecido el trabajo colaborativo.</p> <p>Se solicita a los estudiantes mayor consulta en las temáticas lo que ha generado más participación, la valoración es continua y más allá de ver si el estudiante hizo o no el trabajo se evalúan y retroalimentan los aprendizajes.</p> <p>Se ha implementado un trabajo constante con rutinas de pensamiento que ha generado habilidades como el planteamiento de preguntas, la observación en detalle, dedicar tiempo para pensar, la síntesis, extraer ideas principales y la argumentación.</p>

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ANTES	AHORA
	EVALUACIÓN	<p>La evaluación generalmente se realizaba al final del periodo, durante este se tenían en cuenta notas de la participación, trabajo en clase y tareas.</p> <p>Se favorecía la heteroevaluación y la autoevaluación se trabajaba solo al final por dar cumplimiento al S.I.E, está en formato, con lista de chequeo para pegar en el cuaderno.</p>	<p>La evaluación es continua y se verifican los aprendizajes, aunque se continúa realizando evaluaciones semestrales establecidas en el S.I.E</p> <p>Se hace retroalimentación en la que se consolida el aprendizaje.</p> <p>Las rutinas de pensamiento permiten visibilizar si el estudiante adquirió el aprendizaje o no y permiten tener en cuenta los avances que tiene cada uno de los estudiantes.</p> <p>El proceso de autoevaluación no solo es al final sino en varios momentos y me ha permitido identificar la efectividad del aprendizaje y de la enseñanza.</p> <p>También se han realizado ejercicios de coevaluación que han sido del agrado de los estudiantes.</p>
APRENDIZAJE	COMPRESIÓN LECTORA	<p>Desde el año 2015 se inició un proyecto en plan lector que ha generado motivación hacia la lectura y se trabaja según la propuesta de la guía de cada texto, se realiza la lectura de un texto por periodo y al final se hace una puesta en escena.</p> <p>En la I.E.D se creó el área de lectura crítica debido a la importancia que esta tiene en el proceso académico de los estudiantes.</p> <p>Se realizaban visitas frecuentes a la biblioteca pues siempre he buscado crear en los estudiantes amor por la lectura.</p>	<p>Se analiza la guía presentada para plan lector y se busca favorecer lo literal, inferencial y crítico.</p> <p>Se realizan las rutinas de pensamiento color símbolo imagen y oración, frase, palabra para que cada estudiante visibilice su comprensión de lo leído.</p> <p>Se han trabajado las estrategias de comprensión de lectura presentadas en el énfasis de lectura, escritura y oralidad como la predicción, anticipación y regresión.</p>

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ANTES	AHORA
	PRODUCCIÓN ESCRITA	<p>Se daba gran importancia a la forma y no al contenido No se planeaba la escritura.</p> <p>Se valoraba solo una versión.</p> <p>Se trabajaba desde el área de lengua castellana.</p>	<p>Se hace mayor énfasis en el contenido de las producciones de los estudiantes, se da tiempo para que se haga planeación de los escritos, se trabaja con el mismo texto en varias versiones hasta lograr un buen escrito.</p> <p>Se hacen observaciones en cada versión y se valora cada escrito.</p> <p>Se favorece la auto evaluación y coevaluación</p> <p>Se trabaja la producción escrita desde varias áreas como ética y valores, ciencias naturales e informática.</p> <p>Se trabaja la rutina de pensamiento conversación sobre el papel ya que esta permite hacer producciones textuales entre varios compañeros.</p>
	ORALIDAD	<p>No se tenía muy en cuenta, se favorecía la lectura y escritura</p>	<p>Se favorece mucho más buscando mecanismos de participación de todos los estudiantes, pensar y escribir lo que dirán, exposiciones, trabajo en grupo, debates, obras de teatro. Rutina de pensamiento ver, pensar, preguntarse.</p> <p>Se ha fortalecido la escucha activa, el pedir la palabra y el respeto por el otro y sus opiniones. Se valora positivamente cada participación.</p>

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ANTES	AHORA
PENSAMIENTO	PROFESOR	<p>La evaluación se relacionaba más con la calificación y la retroalimentación se hacía con el objetivo de cambiar la nota.</p> <p>Pensaba en la efectividad de la evaluación escrita sin tener en cuenta los factores asociados a esta como el miedo, la ansiedad y angustia que genera en los estudiantes, información que he adquirido en el proceso de investigación de la maestría en pedagogía.</p>	<p>Mi concepción de evaluación ha cambiado considerablemente, se tienen muy en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y busca llevar a los estudiantes a procesos de comprensión. la evaluación es parte integral del proceso por lo tanto se realiza al inicio, durante y al final de este de diversas maneras, busca ayudar al estudiante a que supere sus dificultades y ayuda al maestro a tomar decisiones oportunas referentes a la práctica docente. He comprendido que los resultados de los estudiantes están asociados a diferentes factores individuales y a aspectos relacionados con la enseñanza, así como la importancia de la autoevaluación, coevaluación retroalimentación y que es posible llevar un proceso simultáneo entre evaluación y aprendizaje.</p> <p>Es importante en este proceso tener una comunicación permanente con padres de familia y buscar estrategias para involucrarlos en el proceso de cada estudiante.</p>
	ESTUDIANTE	<p>Para el estudiante la valoración principal de su proceso se ve reflejada en la nota numérica.</p> <p>Han manifestado el temor que sienten especialmente por la evaluación escrita.</p> <p>Pensaban que la autoevaluación y coevaluación no tenía relevancia como si la hetero evaluación.</p>	<p>Ha disminuido un poco la importancia que se da a la nota numérica, aunque para ello es de gran importancia.</p> <p>Han comprendido que lo importante realmente es lo que aprendan.</p> <p>Valoran y son más objetivos con la auto evaluación.</p> <p>Saben que la evaluación se da en el proceso y no solamente al final.</p> <p>Dan importancia a las retroalimentaciones realizadas y la ven como una oportunidad para resolver dudas y aprender.</p>

H.2 Docente Primaria 2.

Mi nombre Miguel Ángel Pinzón Tovar Licenciado en Educación Física con énfasis en Básica Primaria, realice mis estudios en la Universidad del Tolima Cread Sibaté, al encontrar que la Educación Física ya no era una área que fuera dictada por un docente con la especialidad, presente concurso para Básica Primaria para optar trabajar con el departamento de Cundinamarca, el cual aprobé finalizando el año 2.005 iniciando mis labores en el año 2.006, una año provisional, un año en periodo de prueba y nueve como docente de planta.

En el transcurso de mi vida como docente he laborado en una escuela rural (Arracachal) San Antonio del Tequendama y en la I.E.D. Pompilio Martínez de Cajicá, dos ámbitos totalmente opuestos y en los cuales mi práctica docente ha sido diferente, tanto en la forma de enseñar como de evaluar.

En la escuela labore durante cuatro años, un lugar que se encontraba alejado de la vía principal a unos 800 metros, en la cual los recursos eran escasos, había un solo computador, sillas y pupitres desvencijados, tableros en mal estado, y salones carentes de pintura, con vidrios rotos, sin material de consulta y pocos textos de trabajo, con apenas dos baños uno para niños y otro para niñas, con una población flotante y con conflictos con la comunidad de la vereda, fue parte de mi aprendizaje inicial como docente, laborábamos tres profesores, dos mujeres y yo, no existía un PEI, cada uno se guiaba por los textos de las diferentes áreas para enseñar, primaba el uso del tablero, la lectura y el copiado en el cuaderno, no existía una estructuración académica y la evaluación se realizaba de forma tradicional, (hoja de papel y preguntas abiertas) la cual no media realmente lo que el estudiante conocía del tema evaluado, era una evaluación memorística, no se tenía en cuenta la autoevaluación, la coevaluación, ni la heteroevaluación.

En la actualidad y desde hace 7 años laboro en Cajicá, encontré en la I.E.D. Pompilio Martínez un contexto diferente al que yo estaba acostumbrado a ver, una institución con espacios amplios, salones, pupitres, paredes, techos, vidrios, en buen estado, con una estructura envidiable, acceso a la tecnología, con recursos económicos, académicos y humanos magníficos, con una organización desde su parte directiva muy eficiente la cual gestiona recursos económicos y humanos, buscando tener a la mano la solución a las necesidades de la Institución, de los docentes y los alumnos.

En cuanto a la enseñanza, mi práctica ha estado dirigida a todos los grados de primaria en la actualidad estoy en el grado 301 la institución cuenta únicamente con la jornada de la mañana, hace varios años los grados de primero a tercero se encontraban en la jornada de la tarde. Para el desarrollo de las clases se cuenta con planes área para cada materia, de los cuales se extraen los saberes que se deben trabajar en cada periodo (Saber, Saber hacer y ser) para elaborar los planes de clase, en algunas materias especialmente las cuatro básicas (Matemáticas, Lengua castellana, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y el Idioma Extranjero (Inglés) se elaboran 2,3 y hasta cuatro planes de clase por periodo. En estos planes de clase se tiene en cuenta también los criterios de evaluación del aprendizaje y los porcentajes que cada uno debe tener, estos están sujetos a la modificación de cada docente en su aula, también que debe tener presente el docente a la hora de evaluar como: la observación directa, trabajo en el cuaderno, evaluación escrita, cuestionario, planilla de calificaciones entre otras, también se tiene en cuenta los prerrequisitos que debe traer el estudiante antes de abordar los temas, la sugerencia de actividades a desarrollar para que el estudiante pueda aprender los temas a tratar, los resultados que se esperan obtener por parte de los estudiantes, los recursos que se van a necesitar para llevar al estudiante al aprendizaje, las actividades necesarias para que el estudiante complemente su aprendizaje llamadas actividades de comprensión, crecimiento y profundización, y la sugerencia de textos y páginas web que pueden ser útiles para el docente a la hora de obtener información para la planeación y el desarrollo de las clases.

Al llegar a la Institución mi práctica era muy limitada, remitiéndome a lo que hacía en la escuela y la imagen de enseñanza que tenía yo de mis profesores en primaria y bachillerato esta práctica estaba dirigida más al copiado, dictado de los temas y desarrollo de guías, además de la explicación en el tablero, la evaluación era tradicional como ya lo mencioné anteriormente.

En la actualidad mi práctica ha cambiado mucho gracias a los recursos que brinda la Institución y al deseo de mejorar cada día como docente, el uso de recursos como el tablero inteligente, ocasionalmente las Tablet, “siempre y cuando haya el servicio de internet”, textos de trabajo que han llegado desde hace varios años, estos favorecen la enseñanza y el aprendizaje, Siempre doy a conocer los objetivos de la clase, indago sobre los conocimientos previos de los estudiantes, doy a conocer el tema realizando la explicación del mismo de forma oral y en el tablero, me gusta oír hablar a los estudiantes buscando que ellos se expresen libremente favoreciendo la oralidad, entre todos generamos el concepto del tema, elaboramos mapas conceptuales a partir de la explicación y los aportes de los estudiantes, se desarrollan actividades como talleres, guías y trabajos escritos, elaboración de consultas para exposiciones o para la consignación de la información en el cuaderno, desarrollo de actividades grupales en clase para fortalecer el trabajo colaborativo, también se realiza la evaluación continua de lo observado en el estudiante, de su desempeño y progresos durante el periodo, se lleva a cabo la evaluación escrita y posterior retroalimentación esta de manera informal, no me guio solo por las actividades planteadas en el plan de clase, uso varias estrategias con el fin de dar a entender los temas a tratar, en la actualidad he incorporado las rutinas de pensamiento como insumo para el desarrollo de la evaluación, para hacer visible el pensamiento, para extraer la idea principal de un texto, conocer los sabores previos, etc. estas rutinas fueron vistas y trabajadas en el énfasis de lectura, escritura y oralidad en el transcurso de la Maestría en Pedagogía. También se realiza una evaluación semestral que recoge todos los temas vistos en los dos primeros periodos y otra que recoge lo visto en los periodos tercero y cuarto denominada evaluación final, esta es elaborada siguiendo los parámetros del Icfes, preguntas con opción de respuesta múltiple esta tiene una valoración del 30%.

La evaluación que se realiza en la institución no ha arrojado los resultados esperados, una gran parte de los estudiantes pierden estas evaluaciones y las que se hacen durante el transcurso del periodo, estos resultados motivaron nuestro trabajo de investigación.

Comprendo Ahora la importancia que tiene la evaluación en el proceso formativo del estudiante y del docente, la evaluación arroja resultados importantes donde se puede observar la comprensión de los temas por parte de los estudiantes, gracias a lo que puedo obtener de ella puedo utilizar estrategias para fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes que obtienen medios y bajos desempeños encaminados a la obtención de mejores resultados en cuanto a la evaluación.

H.3 Docente Secundaria Matemáticas.

Mi nombre es Juana Idali Castillo, soy normalista y licenciada en Comercio y Contaduría; me desempeño como docente hace 22 años y he trabajado en primaria y los últimos años en secundaria orientando el área de matemáticas, actualmente oriento esta área en séptimo grado y geometría en sexto y en octavo.

Generalmente cuando los docentes llevamos a la práctica la evaluación del aprendizaje, damos por hecho que esta es objetiva, justa y equitativa con respecto a los estudiantes y a la calificación, sin embargo sabemos que no todos tienen el mismo ritmo y estilo de aprendizaje y por tanto no todos quedan satisfechos con nuestra forma de evaluar, ni con los resultados y entonces surge el enojo, la frustración, la decepción, la desmotivación y la falta de interés por aprender frente al área que se evalúa; lo cual resulta una práctica desafortunada que se ha hecho una costumbre entre la mayoría de los docentes, que consiste en establecer una gran brecha entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

Desde mi práctica de aula cotidiana reconozco que antes pensaba que la enseñanza de las matemáticas y la concepción que a nivel general se tiene de ella y la forma de evaluarla está enfocada al modelo tradicional, donde el docente se ha dedicado a transmitir conocimientos, ejercitar procedimientos, además de acostumbrar a los estudiantes a dar las respuesta que esperamos de ellos, sin tener conciencia si aprendieron realmente aquello que les enseñamos, no consideraba el desarrollo del pensamiento matemático como un elemento integral en fortalecimiento de las competencias de mis estudiantes y no tenía conciencia de la relación enseñanza-aprendizaje-evaluación como un proceso continuo de mejoramiento; pensaba que con solo dar a conocer el concepto, explicar algunos algoritmos y desarrollar

las actividades propuestas en un libro o guía y luego hacer una evaluación escrita era suficiente para determinar el nivel de avance y desempeño de mis estudiantes.

Ahora, entiendo la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y como una herramienta a que me ayuda a valorar el nivel de avance de los estudiantes para poder emprender acciones de mejoramiento con cada uno de ellos, lo cual me lleva actualmente a considerar diversos elementos en la planeación de mis clases, desde la búsqueda, documentación y consulta de diversas fuentes con respecto a los contenidos a trabajar, hasta el planteamiento de diversas actividades que permitan el desarrollo del pensamiento matemático y por ende la visibilización del pensamiento de los estudiantes, planteando un esquema de trabajo ordenado y teniendo en cuenta “ Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática: La visualización, la construcción y el razonamiento”, como lo refiere Duval (1999); además, apoyándome además, en la experiencia y conocimientos de mis compañeros de área, utilizando herramientas y estrategias didácticas que despierten el interés y gusto por aprender matemáticas y buscando que todo este proceso gire en torno a unas metas de comprensión de forma integral y donde el estudiante pueda aplicar los conocimientos previos que poseen y relacionarlos con su entorno y donde la evaluación este implícita y pueda ser continua y constructiva, de tal modo que dé cuenta del alcance de las metas de aprendizaje que han logrado los estudiantes.

En este sentido, actualmente contemplo como técnicas de evaluación el portafolio, la reflexión, las diferentes técnicas de comunicación, el trabajo en grupo, la participación en clase, el trabajo cooperativo la evaluación y la autoevaluación de tal forma que todas ellas puedan darme pistas del desempeño, desarrollo y avance de los aprendizajes de los estudiantes; como lo mencionan Díaz Barriga y Hernández (2002). Diversas técnicas y procedimientos pueden utilizarse para obtener información valiosa sobre la forma en que estos procesos y operaciones, así como otros posibles, están importantemente involucrados en todo el proceso de construcción del conocimiento escolar. La información que permita ser en primera instancia de funcionalidad en la cotidianidad al alumno y en segunda, los elementos para efectuar una evaluación apropiada en la práctica docente.

Por lo tanto considero que el docente de hoy debe dotarse de habilidades y estrategias pedagógicas que permitan favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, donde se puedan aplicar y modificar los contenidos curriculares, crear situaciones de enseñanza efectivas, analizar y diseñar prácticas y tareas contextualizadas y planear y orientar actividades de mejoramiento y superación de dificultades.

En este sentido, un elemento importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje es poder hacer visible el pensamiento de los estudiantes, por lo cual estoy implementando rutinas de pensamiento en mi práctica de aula, pues considero que este ejercicio permite preparar a los estudiantes para conocerse mejor, formarse como personas competentes, reflexivas, creativas autónomas, capaces de identificar y resolver problemas, de planear estrategias, tomar decisiones en el contexto en el cual deban desempeñarse.

Hoy estoy convencida que la evaluación como estrategia en este proceso actúa a favor del logro de aprendizajes significativos en el aula de clases, pues promueven un aprendizaje de calidad, efectivo y significativo de los contenidos y las metas de comprensión que se proponen y reconociéndola como una oportunidad de mejoramiento y para la toma de decisiones oportunas en la superación de sus dificultades.

Antes mis prácticas evaluativas estaban enfocadas al conocimiento memorístico y descontextualizado de conceptos, datos y hechos, hacía énfasis en el resultado y no en el proceso, le daba valor netamente cuantitativo, tenía en cuenta solo el aprendizaje de los estudiantes y no el de la enseñanza, definía la forma de manera autoritaria, por control, sin explicar por qué y para que la evaluación y tendía a crear una relación condicional con lo que enseñaba; ahora, valoro el grado de significatividad de los aprendizajes de mis estudiantes, realizo evaluación continua de tal modo que puedo ir retroalimentando el proceso y tomando decisiones para lograr una mejor comprensión, procuro establecer la mayor cantidad y diversidad de criterios e instrumentos que me permitan valorar con objetividad los aprendizajes, procuro generar ambientes propicios y motivantes para el aprendizaje, involucro a los estudiantes en el proceso de evaluación y reflexión de su propio avance y aprendizaje.

Finalmente, me parece importante que la evaluación sea asumida como un instrumento para el mejoramiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje en términos cualitativos, pues en gran medida todavía es evidente la falta de correspondencia entre la enseñanza y la evaluación; al respecto Díaz Barriga (2002) afirma: “Dentro de las aulas muchos profesores continúan realizando prácticas evaluativas por costumbre y sin llevar a cabo una reflexión que le permita cuestionar lo que se está haciendo. La mayoría de las veces la evaluación se lleva a cabo solo desde un punto de vista normativo-institucional enfatizando la calificación, la certificación o la acreditación y no desde una óptica más pedagógica que permita tomar decisiones en beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje”.

Sin embargo, no se podría afirmar que existe un modelo malo o bueno ya que todos tienen ventajas todo modelo es malo, la clave está en que el docente sea capaz de adecuarlo a las necesidades de los estudiantes, pues una buena evaluación necesariamente requiere de diseñar nuevas y mejores propuestas de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

Duval, A. (1999). Representación, visión y visualización: las funciones cognitivas en el pensamiento matemático. Foro Liaoning.

MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (Segunda Ed). México, D.F.: McGraw-Hill.

H.4 Docente Secundaria Ciencias Naturales.

Soy normalista y licenciada en química y biología, especialista en proyectos educativos institucionales y en informática para la educación. Dedicada a la docencia hace 22 años y de este tiempo 16 años en la I.E.D. Pompilio Martínez, desempeñándome como docente de ciencias naturales y gestión ambiental en básica secundaria.

Al ingresar a la labor docente inicié desempeñándome como docente de básica primaria y especialmente del grado primero durante seis años, posteriormente al recibir el título de licenciada me ubicaron en secundaria. A lo largo de este tiempo realicé diversos cursos de actualización para mejorar mi práctica docente, sin embargo, en estos cursos el tema de evaluación nunca se tocó, en este momento considero que mi práctica docente era un tanto repetitiva con base en lo que había vivido como estudiante y algunas estrategias didácticas que al aplicarlas dieron buenos resultados. También considero importante la práctica de otros compañeros docentes de la institución que me servían como referente y la cultura institucional.

Ya entrando al tema central, **la evaluación**, que es el tema a desarrollar como proyecto, realmente nunca había analizado y reflexionado sobre la importancia del proceso evaluativo como parte de la enseñanza – aprendizaje, de manera general lo abordaba de una forma tradicional, como determinados momentos e incluso soportado en el S.I.E institucional ya que en el colegio se aplican evaluaciones semestrales tipo ICFES y estas equivalen al 30% de la nota final del segundo y el cuarto periodo académico, causando que en estos periodos un alto porcentaje de estudiantes presente desempeño académico bajo en cuanto a su nota por el alto porcentaje de la prueba escrita. Además, todo el protocolo a nivel institucional que se cumple durante el tiempo de estas evaluaciones hace que estas se consideren como un momento crucial del proceso evaluativo.

En el momento en el que grupo investigador; debíamos tomar la decisión sobre la línea a seguir en el proyecto optamos por evaluación. Personalmente considere que era importante indagar y mejorar mis prácticas evaluativas, como parte del grupo se analizó sobre la importancia del proceso evaluativo a nivel institucional ya que el colegio cuenta con reconocimiento regional, departamental e incluso nacional por los resultados en las pruebas externas, pero por el contrario cuando se hacen pruebas internas los resultados no son los mejores. Además, otro aspecto a considerar era que el desempeño académico de los estudiantes siempre está condicionado a una nota, los educandos en general no identifican el proceso evaluativo como eje fundamental en su formación, por el contrario lo toman como una medición de sus

conocimientos sin realizar una reflexión si realmente ampliaron sus conocimientos y estos para que les serán útiles como personas y en su vida cotidiana.

Por otra parte la perspectiva educativa o modelo pedagógico declarado en la I.E.D. Pompilio Martínez, enmarcado dentro de las características del MODELO COGNITIVO, ya que se considera que el aprendizaje está dado por la interacción existente entre el estudiante y el ambiente, partiendo de su estructura cognitiva, en coherencia con los planteamientos del constructivismo, y los aprendizajes significativo y colaborativo, lo cual realmente no es coherente ni se evidencia frente a las prácticas evaluativas que se desarrollan en la institución por parte de los docentes en general e incluso lo expuesto en el sistema institucional de evaluación (S.I.E) .

Al plantear un análisis y reflexión sobre mi quehacer como docente y sobre la gran responsabilidad que tengo en el proceso enseñanza – aprendizaje y evaluación de ciencias naturales, lo que implica, realmente debo pensar en los estudiantes y como potencializar sus capacidades. Mi labor no consiste en solo enseñar; debo tratar que los niños y jóvenes aprendan a pensar, a conectar sus conocimientos previos con el nuevo y a visibilizar su pensamiento. Con las rutinas de pensamiento, mapas mentales, gráficos, diagramas entre otras actividades se puede motivar a los estudiantes para lograr visibilizar su pensamiento, y así conocer lo que los niños están aprendiendo, fortalecer su proceso de aprendizaje e incluso su forma de pensar. Otra herramienta que contribuye en el proceso de visibilización del pensamiento de los estudiantes y para observar, valorar y evaluar las actividades realizadas por los alumnos son los protocolos.

En cuanto a la educación, enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales, lo realmente importante es saber cómo trasladar aspectos metodológicos al aula de clase; se debe enseñar a los estudiantes a usar las herramientas para la investigación ya que “la ciencia se aprende haciendo ciencia”, es decir que los estudiantes deben tener la posibilidad de involucrarse en una investigación con el fin de darle respuesta a una pregunta contestable aunque sería mejor que llegara a dar respuesta a una pregunta autentica que el mismo planteo. Incluso si no llega a la respuesta, esta frustración hace parte del proceso que lo lleva a formar pensamiento científico.

Otra estrategia que se puede desarrollar en el aula es la de hacer estudio de casos históricos. Consiste en estudiar y conocer sobre los diferentes hechos históricos y personajes que permitieron resolver algún problema o pregunta referente con la ciencia, De esta forma los estudiantes se divierten, recuerdan y aprenden de ciencias naturales sin convertirse en investigadores. Otro aspecto muy importante en la enseñanza de las ciencias radica en que el docente debe contar con la capacidad para guiar a los estudiantes e incentivarlos en la formulación de buenas preguntas, una pregunta bien formulada puede conducir a una investigación, que permita investigar, experimentar, explorar y esto puede llevar a generar más preguntas. Además, cuando surge una investigación, se plantea una hipótesis en la cual están implícitos los conocimientos previos, las hipótesis deben ser validadas y se hace por medio de la experimentación e incluso algunas veces solo con observación.

La observación está considerada como una etapa del método científico, realmente no lo podemos entender como un momento, es quizá el proceso más importante de un buen investigador, es de manera permanente y también es importante desarrollar la capacidad de observación en los estudiantes, se les debe desarrollar gradualmente. De manera inicial se les debe pedir que dibujen, que grafiquen todas las características del objeto que están observando, luego que lo describan verbalmente y así poco a poco motivarlos para ir profundizando en sus observaciones.

De igual manera en la etapa de la experimentación hay que observar detalladamente y registrar las mediciones, analizarlas, diseñar como se van a dar a conocer los resultados obtenidos cumpliendo con los parámetros preestablecidos por la comunidad científica. Al lograr que un estudiante realice este paso a paso lo mejor posible indiscutiblemente se lograra desarrollar su pensamiento, habilidades y competencias científicas e incluso motivarlo para que continúe este camino y empiece a formarse como un verdadero científico.

Volviendo al tema central; la evaluación como proceso implica que no solo se valora la parte cognitiva, cada estudiante debe ser valorado en su individualidad. Realmente en mi práctica no lo hacía,

practicaba una evaluación masificada, repetitiva centrada en el cumplimiento de la estructura curricular que incluso se tornaba monótona por medio de pruebas escritas que generalmente se aplicaban al final del periodo que permitían medir la cantidad de conceptos que los estudiantes habían asimilado. Además, dando cumplimiento a los criterios de evaluación del S.I.E institucional se tenían en cuenta notas de la participación en clase, trabajo en grupo y tareas. La autoevaluación se realizaba solo al final de cada periodo y por medio de una lista de chequeo en la cual los estudiantes realmente no lo desarrollan a conciencia, lo que buscan es tratar de colocarse una nota alta que les permita pasar la nota del periodo.

Durante la maestría y específicamente en los seminarios de desarrollo del pensamiento científico y tecnológico se abordaron temáticas específicas que son muy importantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias de la naturaleza como antes lo mencione, también se habló sobre el contexto, un aspecto que en este momento considero importante en el aprendizaje de los estudiantes y no es exclusivo de las ciencias. Al tomar el tema de contexto, este hace referencia a las situaciones que pueden influir en el proceso de enseñanza aprendizaje, hay que pensar en el contexto situacional, lingüístico y mental de cada estudiante ya que este “contexto personal” influye de manera decisiva en la educación y formación del niño, en sus preconcepciones e incluso en la forma de aprender. En cuanto a los conocimientos previos de los estudiantes a nivel general se puede decir que los tenía en cuenta. Diseñaba un taller – cuestionario, los estudiantes lo desarrollaban y ese se convertía en el insumo para determinar el conocimiento que cada niño tenía, pero realmente no lo individualizaba, por el contrario, asumía las generalidades y realizaba la planeación de clase para un grupo sin tener en cuenta el contexto de cada estudiante.

En el desarrollo de la clase planteaba actividades como talleres que los estudiantes desarrollaban algunas veces de manera individual y otras en grupos, generar mapas conceptuales, consultas, explicaciones y laboratorios muy sencillos que les permitiera confrontar la temática vista de manera teórica con la práctica y posteriormente presentar el informe correspondiente. En la mayoría de las veces los estudiantes desarrollaban estas actividades, se corregían, se calificaban, se hacían correcciones, pero realmente no me detenía a comprobar el nivel de comprensión y asimilación de estos temas y de parte de los estudiantes una vez que recibían la nota poco o nada les interesaba preguntar para aclarar dudas y reafirmar su aprendizaje. Ahora les explico a los niños que la evaluación es un proceso, que todo lo que ellos hagan durante la clase se valorara e intento fortalecer la importancia del aprendizaje, trabajan por grupos colaborativos valorando actividades de sus compañeros y haciendo retroalimentación tanto informal como formal. Para fortalecer la retroalimentación y el trabajo en equipo se empezó a realizar la Coevaluación que realmente en el proceso evaluativo de las ciencias de la naturaleza nunca lo había hecho.

A manera de conclusión considero que la evaluación es un proceso que fortalece la enseñanza y el aprendizaje, realmente el docente tiene gran responsabilidad ya que la evaluación del aprendizaje implica una formación integral, no es solo medir algún conocimiento mediante una prueba escrita, se debe llevar y acompañar al estudiante a potencializar sus capacidades, sus habilidades, aplicar sus conocimientos en la cotidianidad y a ser un ser útil en su contexto y a nivel general a la sociedad. Los docentes debemos estar dispuestos y abiertos a nuevas técnicas para llevar a cabo el proceso evaluativo, implica mayor compromiso y responsabilidad ya que se debe individualizar, se debe realizar retroalimentación permanente, el maestro debe ser un acompañante del estudiante en su aprendizaje.

H.5 Docente Media Técnica Química.

Soy ingeniero químico, especialista en evaluación de impacto de proyectos, he estado dedicada desde hace 14 años a la docencia, doce de estos en la I.E.D. Pompilio Martínez, orientando inicialmente los programas de la especialidad en articulación con el SENA, Manejo de Recursos Naturales y Sistemas de Manejo Ambiental, posteriormente mi quehacer se enfocó al área de química en los grados décimo y undécimo.

Al ingresar a la carrera docente, cumpliendo el requisito de vinculación cursé un diplomado en pedagogía y en virtud del trabajo con el SENA algunos módulos de formación profesional y evaluación

del aprendizaje; sin embargo, no soy consciente de que tanto o en qué forma fue impactada mi práctica docente por esos estudios. Por el contrario, he analizado que mi quehacer hasta el ingreso a la maestría estuvo modelado por las concepciones sobre enseñanza que tenía, la repetición de situaciones que tuve durante mi aprendizaje, y la consolidación de estrategias exitosas que desarrollé con los estudiantes, permeado y orientado por la cultura de la institución en la cual me he formado en experiencia.

Es decir que las reflexiones que me permitieron cambiar y mejorar mis prácticas de aula, durante mis casi trece años de trabajo como docente, nunca estuvieron orientadas por referentes teóricos sobre el deber ser del docente de ciencias, sino por la efectividad o no de las actividades que proponía a mis estudiantes y un análisis somero sobre la percepción de si les gustaba o si lograba la comprensión. También estaba alimentada por ciertas validaciones importantes de mis compañeros docentes, los directivos y también de los estudiantes.

En la enseñanza de la química, me preocupaba que los estudiantes no le encontraban un aplicabilidad en su vida cotidiana o en su proyecto de vida profesional al conocimiento de la química y solían hacer preguntas sobre si la iban o no a necesitar si estudiaban una u otra carrera; por otra parte, evidenciaba dificultades en los estudiantes para relacionar el trabajo realizado en el laboratorio con los conceptos teóricos analizados en el aula, así como en la descripción y análisis de los fenómenos químicos que estudiábamos y su modelamiento a través de las matemáticas. Por directriz del Sistema Institucional de Evaluación, se realizan evaluaciones semestrales de cada área que corresponden al 30% de la evaluación del periodo y la reprobación en esa evaluación, siempre superaba el 50% a pesar de que en otras actividades de aprendizaje los estudiantes obtenían mejores resultados.

Sin embargo, durante el primer semestre, en el seminario de investigación, con los demás docentes de la institución, empezamos a pensar alrededor de los temas de currículo y evaluación, situaciones y cuestiones comunes en el aula que pudieran ser abordados como proyecto de investigación institucional. Concluimos, que eran las situaciones de evaluación en el aula las que podían ser mejoradas, teniendo en cuenta que un cambio en los procesos evaluativos requiere una reflexión y transformación de las prácticas de aula individuales, que deben impactar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La problemática se evidenciaba también, en la falta de coherencia entre el desempeño de los estudiantes en las diferentes actividades propuestas en el desarrollo de una temática, como talleres, consultas o tareas, en las cuales se mostraban motivados, activos y participativos, por lo que a partir de las técnicas de evaluación que utilizaba demostraban comprensión de los conceptos; y, los bajos resultados obtenidos en el momento de evaluaciones orales o escritas, o la poca efectividad de aplicar esos conocimientos en contextos o situaciones diferentes, cuando ya no se podía comprobar ese aprendizaje.

También, fue motivo de reflexión, la diferencia entre los resultados de los diferentes indicadores académicos institucionales, en los que se mostraba siempre un alto índice de reprobación y por tanto bajos desempeños de los estudiantes, en contraste con los buenos resultados de los estudiantes en pruebas externas, según las cuales el colegio se encuentra sobre los promedios nacionales y departamentales.

Finalmente, se determinó también una falta de articulación del modelo cognitivo declarado en la institución, mediado por los enfoques constructivista y de aprendizaje significativo, con los planteamientos del sistema institucional de evaluación, que definitivamente repercute en nuestras prácticas de enseñanza y evaluación.

Específicamente en mi aula de química, yo no tenía en cuenta en forma permanente las habilidades de pensamiento y las competencias científicas que debía desarrollar en los estudiantes. A pesar de existir un plan de área basado en competencias, al momento de plasmarlo en mi planeación personal eran los conceptos el eje central, perdiendo de vista como esos conocimientos servían de puente para desarrollar las competencias que necesita el estudiante para hacer un uso efectivo del conocimiento. De esta forma la evaluación también estaba centrada en que los estudiantes demostraran que sabían los conceptos y no el proceso o nivel de desarrollo que habían logrado de esas habilidades y capacidades.

Al pensar en los estudiantes, no tenía en cuenta su individualidad, en el afán del quehacer diario y en el cumplimiento de las condiciones y requisitos del currículo y la institución nos perdemos muchas veces la oportunidad de fortalecer y proyectar esas individualidades. Cada uno de los seminarios de desarrollo

del pensamiento científico y tecnológico, generó momentos específicos de reflexión no solo sobre el propósito de la enseñanza de las ciencias, sino también la importancia del reconocimiento del contexto desde sus diferentes aspectos generales de la institución y específicos (mental, lingüístico y situacional) del aprendizaje de los estudiantes, la necesidad de involucrar en la enseñanza de las ciencias los mismos procesos con los cuales se construye el conocimiento científico y teniendo en cuenta el contexto en que dicho conocimiento fue generado.

Para mí siempre fue importante explorar las ideas de los alumnos sobre el tema antes de iniciar, en primer lugar porque la mayoría de los contenidos de química ya han sido abordados en la básica secundaria y los estudiantes tienen muchos conocimientos previos que es importante reconocer, pero también porque han generado concepciones y actitudes hacia el tema, o incluso la materia que pueden constituirse en motivación o obstáculo para el aprendizaje; pero generalmente lo hacía de manera informal haciendo preguntas, a partir de una lectura, o confiada en la experiencia, daba por sentado cierto tipo de conocimiento; es decir la evaluación diagnóstica no la abordaba de manera planeada y muchas veces los resultados no afectaban o impactaban las actividades que planteaba para desarrollar el tema, no servían realmente para reorientar los procesos de enseñanza.

Una actividad de enseñanza partía generalmente de un cuestionario que planteaba a los estudiantes para que realizaran una consulta y transformación de la información teórica, desarrollaba explicaciones, programaba actividades de laboratorio tradicionales cuyo producto debía ser un informe, y aunque los estudiantes realizaban con interés la práctica este se perdía y no se evidenciaba en el informe que entregaban; los talleres que denominaba de aplicación estaban constituido por diversas actividades extractadas de diferentes fuentes, cuyo objetivo era revisar conceptos teóricos y desarrollar ejercicios, el periodo finalizaba con evaluaciones con preguntas tipo ICFES, con un alto porcentaje en la valoración. En cada una de estas actividades primaba la valoración del producto final que presentaba el estudiante, no desarrollaba estrategias para evidenciar procesos individuales de los estudiantes en su aprendizaje.

Dentro de este escenario, una gran equivocación de la que en este momento soy consciente era el proceso de retroalimentación efectiva de las actividades, agobiada por el trabajo muchas veces por ejemplo, revisaba los informes de laboratorio cuando ya había realizado el examen escrito, y en ese momento me daba cuenta de las dudas y confusiones que mantenían los estudiantes y que se reflejaban en la prueba; o consideraba que mis anotaciones vagas y generales sobre los talleres eran suficientes para que los estudiantes se dieran cuenta de los errores que estaban cometiendo. Considero que este un punto importante en la investigación, sobre todo porque ahora que pretendo realizar procesos de retroalimentación más puntuales, he percibido que a los estudiantes no les interesa, una vez obtienen una calificación se conforman o se alegran, pero no muy participativos en los ejercicios de revisión y explicación de los errores cometidos.

La coevaluación, como estrategia, también estaba prácticamente ausente de los procesos de evaluación que desarrollaba, en algunas situaciones permitía que los estudiantes realizarán observaciones a exposiciones de los compañeros, pero en definitiva era yo quien calificaba. En el mismo sentido, yo definía que aspectos iba a tener en cuenta en la evaluación de la actividad, en algunos casos les comunicaba a los estudiantes, pero sin definir claramente el nivel de desempeño que esperaba que ellos logaran.

Estas actividades que conformaban el proceso de evaluación estaban enmarcadas en los lineamientos del S.I.E., que en el caso de la institución determina el mínimo de criterios de evaluación por periodo que se deben proponer de acuerdo con la intensidad horaria del área, dentro de los cuales la autoevaluación es obligatoria. La autoevaluación desde hace más de cuatro años la realizó a partir de una lista de chequeo que los estudiantes desarrollan para obtener su calificación, sin embargo, aún persiste para algunos la práctica de sin tener en cuenta su desempeño evaluarse con los niveles más altos para con esa nota “alcanzar a pasar”.

En conclusión, en mi práctica los procesos de evaluación me permitían consolidar unas calificaciones para determinar si el estudiante “pasaba o no”, pero no era un ejercicio que me permitiera identificar avances individuales en los estudiantes, tampoco la retroalimentación era efectiva en la reorientación de

sus aprendizajes, y no los involucraba, por lo que muchas veces no eras conscientes, de que se buscaba con la evaluación y cuáles eran los niveles de desempeño que ellos debían alcanzar.

Anexo I. Descripción de ciclos individuales de reflexión

I.1 Ciclo 1. Se inicia, con la reflexión de las prácticas individuales de aula y con base en los registros de los diarios de campo, alrededor de los ejes de currículo y evaluación, soportada en la revisión del Sistema Institucional de Evaluación, en el análisis de los resultados en pruebas externas y en el desempeño específico de los estudiantes en las áreas que orienta el grupo de docentes investigadores.

I.1.1 Docente primaria 1. El primer semestre de la maestría orientaba el grado 302 de básica primaria, en todas las áreas, con este grupo se inició el trabajo de investigación en el periodo comprendido entre junio a diciembre de 2015.

Inicialmente se hizo un reconocimiento de las problemáticas del aula entre las que se destacaron el poco interés hacia la escritura, la falta de comprensión lectora y el bajo desempeño en las evaluaciones semestrales.

I.1.1.1 Enseñanza. El grupo que me fue asignado en grado primero tuvo continuidad en segundo y tercero ya que se hacía un trabajo por ciclos, por lo tanto, logré conocer con mayor profundidad a cada uno de los estudiantes. El trabajo en el aula se organizó de acuerdo con el plan de área y los planes de clase, que se realiza al inicio de cada periodo académico, esta incluye aspectos importantes como los saberes que se pretenden desarrollar (saber, ser y saber hacer), prerequisites, criterios de evaluación, actividades y estrategias de aprendizaje, recursos y ambientes de aprendizaje, actividades de mejoramiento, bibliografía y cibergrafía, aunque es un buen instrumento para planear, en esta no se establecen momentos de la clase, no se tiene en cuenta el contexto de los estudiantes para articularlo con las temáticas, la evaluación está descrita de manera muy general y no está pensada para favorecer el aprendizaje.

El objetivo principal de mi práctica docente era dar cumplimiento a los contenidos y comprobar si estos fueron aprendidos o no, generalmente utilizando la evaluación escrita como el principal instrumento, esto al final del periodo académico lo que daba como resultado bajas calificaciones que eran atribuidas a la falta de preparación e interés de los estudiantes por su estudio.

La gestión de aula era un poco tradicional pues los niños casi siempre estaban sentados en filas, procurando guardar el orden y el silencio, se daba una explicación de la temática y posteriormente unas actividades de aplicación relacionadas con esta, las clases iniciaban con un saludo, oración y una canción para la fecha y el día.

El trabajo en la Universidad se centró en el énfasis de lectura, escritura y oralidad, por lo tanto, se inició una actividad acerca de ¿cómo desarrollar la comprensión de lectura en estudiantes de grado tercero?, ya que cuando se les entregaba un texto y posteriormente se hacían preguntas al respecto era evidente su falta de comprensión, este trabajo de verificar lo comprendido se centraba en las preguntas de tipo literal sin pensar en otros niveles de comprensión, ni buscar otras estrategias para que los estudiantes logaran manifestar lo aprendido, luego de varios seminarios y revisión teórica se desarrolló una estrategia basada en el género dramático ya que fue un tema de interés para el grupo, se trabajó con el cuento: “el día de campo de don chanco” con este se trabajó la descripción, anticipación, predicción, niveles literal, inferencial, crítico, se hizo el guion para la obra de teatro y se finalizó con la presentación ante los estudiantes de básica primaria, logrando una alta motivación y participación de todo el curso; este trabajo fue evaluado teniendo en cuenta los aprendizajes obtenidos durante todo el proceso, de igual manera se fortaleció el uso de espacios diferentes al aula de clase como la biblioteca.

I.1.1.2 Aprendizaje. El aprendizaje se medía teniendo en cuenta los resultados de las evaluaciones escritas, el cumplimiento con tareas y trabajos en clase elaborados preferiblemente en forma individual, el ambiente de aula se caracterizaba por ser tranquilo ya que en todo momento se procuraba mantener el orden, la disciplina y el fortalecimiento de valores institucionales como el respeto y la responsabilidad. A

los estudiantes se les comunicaban los saberes que verían durante el periodo, así como los criterios de evaluación, pero en cada clase no se explicitaban los objetivos ni las competencias esperadas, esto se comprobaba al final de cada plan de clase y no se hacía de manera permanente.

De acuerdo con el seminario en el énfasis lectura, escritura y oralidad se inició el desarrollo de actividades con el grupo para fortalecer sus habilidades comunicativas, se inició un trabajo más riguroso en cuanto a la escucha activa que fue recibido muy bien ya que se tuvo en cuenta en todas las clases y no solo en lengua castellana, cada vez los estudiantes hicieron contacto visual a quien les hablaba y lograron pedir la palabra sin hablar.

En cuanto al proceso de escritura los estudiantes realizaron ejercicios sobre textos argumentativos organizados inicialmente por ideas de las cuales se estructuraron párrafos, esto los ayudo a escribir con base en una previa planeación y a que se les facilitara el proceso.

1.1.1.3 Pensamiento. Inicialmente pensaba que los problemas de lectura y escritura eran propios de los estudiantes y que se debía al contexto familiar, a su falta de atención y concentración, a los diferentes ritmos de aprendizaje, a la omisión de letras, falta de motricidad y al poco interés de ellos por la lectura o a problemas de aprendizaje, estas ideas se modificaron y logré comprender que las dificultades que presentan los estudiantes al momento de leer y escribir, están muy relacionadas con procesos de enseñanza.

Logré hacer una modificación en cuanto a conceptos como calificar y evaluar ya que se pensaba que evaluar era dar una calificación numérica, comprendí que la evaluación es un proceso continuo en el que después de obtener información del proceso de aprendizaje de los estudiantes se toman decisiones y se preparan las siguientes clases procurando la obtención del aprendizaje, así mismo cambié el concepto de la retroalimentación como un ejercicio que va mucho más allá de cambiar una nota, a pesar del cambio conceptual, la práctica en cuanto a la evaluación no tuvo mayores modificaciones.

Consideraba que la enseñanza de la lectura y la escritura eran un trabajo propio de grado primero, comprendí que en este grado se hace una alfabetización inicial y en los grados posteriores se enseña a leer y a escribir pues es un proceso que puede durar toda la vida.

De esta manera comencé a pensar más que en problemas de aprendizaje en problemas relacionados con la enseñanza.

1.1.2 Docente primaria 2. Al finalizar el primer semestre de la maestría, me encontraba orientando todas las áreas en el grado 401 de básica primaria, esto se dio en el periodo comprendido entre junio y Diciembre del año 2015.

Tuve en cuenta el diagnóstico realizado al comienzo del año para abordar las problemáticas presentadas por los estudiantes en el área de lengua castellana, ya que el énfasis que me correspondió estudiar fue el de la escritura, la lectura y la oralidad de acuerdo con los grados de enseñanza en los cuales laboro (primaria).

1.1.2.1 Enseñanza. Se planeaban las actividades a desarrollar teniendo en cuenta los planes de área que se elaboraron en la Institución por nosotros mismos de acuerdo con los Estándares del Ministerio de Educación, de estos planes de área se desprenden los planes de clase los cuales traen inmersos los saberes (saber, saber hacer y ser), los criterios de evaluación, actividades de comprensión y aprendizaje, las cuales se deben trabajar con los estudiantes como estrategias para alcanzar las metas propuestas para el aprendizaje. Estas actividades son opcionales, el docente puede proponer libremente otras herramientas para dar los temas a sus estudiantes.

Se tienen en cuenta los recursos con los que cuenta la Institución a la hora de planear las actividades de clase sacando de estos el mejor provecho posible. Se trata de trabajar al máximo todos los temas propuestos, cumpliendo con los horarios establecidos y las fechas programadas.

Pensaba en dictar clase teniendo en cuenta los contenidos a tratar atendiendo las inquietudes de los estudiantes, tema que se dictaba era evaluado de forma escrita generalmente, se realizaba retroalimentación de la evaluación a todos los estudiantes, se planeaban y desarrollaban actividades como guías, talleres, exposiciones, lecturas, actividades individuales y en grupo aunque en estas se generaba

ruido y desorden, no veía mucha productividad en ellas ya que trabajan uno o dos integrantes del grupo y los demás se limitan a escribir o a escuchar simplemente.

Generalmente se dictaba el tema a trabajar de un texto o se escribía en el tablero para que los estudiantes la copiaran en sus cuadernos y se dejaba tarea para desarrollar en casa de acuerdo a lo visto en clase “una forma de enseñar muy tradicional”, primaba en el aula el orden, el aseo, el respeto por la opinión del compañero.

Por otra parte, llevaba a cabo una serie de actividades dirigidas a fortalecer la lectura partiendo de los textos adquiridos por la institución para este fin y organizados en el plan lector, el cual trae actividades asignadas para cada texto y con el cual buscaba acercar al estudiante a una lectura óptima y a la comprensión de la lectura, también se llevaban a cabo actividades encaminadas a mejorar la escritura y la caligrafía en las cuales se motivaba a los estudiantes a crear textos cortos en los cuales él es el único gestor de los mismos, esta producción textual se realizaba en el salón y era leída ante los compañeros y corregida por el docente con el fin de orientar a los estudiantes en la organización de las ideas, uso adecuado de conectores, la apropiación de vocabulario con la utilización de sinónimos en general para no repetir palabras continuamente dentro del mismo texto.

La evaluación se llevaba a cabo de forma oral y escrita preferiblemente, se daba prioridad a la evaluación escrita de tipo memorística preguntas con respuesta libre de acuerdo con lo enseñado a los alumnos. La evaluación se hacía generalmente después de dar los temas a los estudiantes en las áreas fundamentales (Matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés), al final del segundo y cuarto periodo se llevaba a cabo la evaluación semestral de las áreas anteriormente mencionadas, estas son tipo ICFES selección múltiple con única respuesta. Los resultados de las evaluaciones escritas generalmente era muy bajo, la mayoría de los estudiantes perdía estas evaluaciones, es posible que fuera por la forma en que se elaboraba el instrumento o por la falta de preparación de los estudiantes para afrontar las pruebas.

Se hace importante valorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la evaluación esta valoración se hace de forma cuantitativa adjudicando una nota numérica de acuerdo con el rendimiento académico demostrado en el aula de clase y teniendo en cuenta el S.I.E.

1.1.2.2 Aprendizaje. Gracias al énfasis (lectura, escritura y oralidad) que se inició en este periodo de tiempo, comencé a implementar dentro de mis clases algunas estrategias aprendidas en el estudio de la maestría con el fin de variar las actividades y dar un espacio más amplio a la oralidad, creo que es importante permitir que los estudiantes se expresen ante sus compañeros, así fortalecen algunos fallos frecuentes de los estudiantes al hablar, aparte que deben hacer una organización mental de lo que van a expresar antes de hablar.

1.1.2.3 Pensamiento. Implementaba en el aula pocas actividades encaminadas a desarrollar el pensamiento de los estudiantes, se realizaban una serie de acciones dirigidas a trabajar la memorización, actividades de comprensión lectora a través de la realización de lecturas y el desarrollo de talleres, planeación de exposiciones, en este momento no le daba mucha relevancia al desarrollo del pensamiento, al iniciar el estudio en la maestría comencé a ver otros horizontes en los cuales desarrollar el pensamiento es indispensable, es una actividad que debe ser continua y enriquecida constantemente a través de múltiples acciones que se pueden implementar en el aula.

Se modificó el concepto que tenía sobre ser un dictador de clase a ser un mediador, un guía, un orientador.

1.1.3 Docente secundaria Matemáticas. Durante el primer semestre de la maestría, (junio-diciembre 2015) orientaba el área de matemáticas en el grado séptimo; en este ciclo se tomó como grupo para la investigación el curso 701.

1.1.3.1 Enseñanza. Este ciclo inicia con el análisis y reflexión personal de cómo se dan las prácticas evaluativas en el aula, con el propósito de identificar y reconocer los elementos que anteceden la aplicación de la evaluación y la forma como son concebidos y desarrollados por el docente, a partir de

mis propias concepciones sobre la matemática y la forma como estas influyen en mi actuar como docente y en mis prácticas de aula.

Al respecto y desde el énfasis se persigue la identificación de los momentos que son necesarios para llegar a la implementación de una clase, en este sentido se reflexiona sobre el plan de área, los planes de clase y la forma como se da la gestión en el aula, sin embargo, en ellos se evidencia una planeación muy general que no permite ver en detalle cómo se lleva el proceso y el seguimiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Personalmente en mi práctica de aula puedo decir que en ese momento desarrollaba mis clases de una manera tradicional, donde explicaba el tema, generalmente en el tablero, proponía ejercicios para resolver individualmente y ejercitar algoritmos, desarrollaba una actividad de un libro o una fotocopia, algunas veces de manera individual y otras en grupo, para finalmente realizar una evaluación escrita que daba cuenta del aprendizaje de los estudiantes; para este momento aplicaba evaluaciones escritas semanalmente al finalizar un tema específico, las cuales arrojaban bajos resultados a pesar que durante el desarrollo de las clases y al revisar cuadernos se evidenciaba apropiación de los temas resueltos.

Las actividades de carácter lúdico como una estrategia de enseñanza surgían de forma esporádica, lo cual no generaba mayor motivación y expectativa en los estudiantes.

En cuanto a la forma de evaluar se privilegiaba la heteroevaluación y aunque existe la autoevaluación, esta se realiza solamente al final de cada periodo y está orientada al comportamiento en la clase más no al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que no genera reflexión en los estudiantes sobre su nivel de avance.

1.1.3.2 Aprendizaje. Para mí era importante cumplir con los contenidos programados para cada periodo, por lo tanto, esperaba que mis estudiantes fueran capaces de resolver algoritmos y solucionar algunos problemas, sin embargo, lo importante era que todos obtuvieran las mismas respuestas, pues ello indicaba si los procedimientos eran los correctos o no.

De igual forma tenía en cuenta la cantidad de ejercicios resueltos en una actividad propuesta para asignar la calificación, sin dar relevancia a las dificultades que estos pudieran encontrar en el proceso, por lo cual muchos de ellos terminaban copiando los talleres para presentarlos y poder obtener una buena nota.

A partir de esto y como lo indica Fandiño M. (2010) en el aprendizaje, en este caso de las matemáticas, no se pueden dejar de lado los múltiples aspectos que implica enseñar, intervenir y evidenciar la adquisición y uso adecuado de determinadas competencias que lleven a los estudiantes a generar diferentes estrategias para desempeñarse su propio contexto, comencé a cambiar mi forma de ver y entender el sentido que tiene el aprendizaje, de igual forma pude reflexionar sobre como si queremos que la educación cambie y de verdad nuestros estudiantes aprendan, el cambio debe comenzar desde las concepciones del maestro ya que desde ahí, se generan cambios en su práctica diaria y por ende mejoran los resultados esperados en los aprendizajes que se dan en los estudiantes.

Reconozco que muchas veces dejé de lado el seguimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje de mis estudiantes, sin tener en cuenta las habilidades y competencias que debían y podían desarrollar.

1.1.3.3 Pensamiento. Al final de este ciclo y después de reflexionar sobre los diferentes aspectos que están involucrados en la planeación y desarrollo de una clase pude comprender que la enseñanza implica un compromiso profundo y sincero por parte del docente donde debe pasar de ser un transmisor de conceptos a convertirse en un constante investigador dentro del aula, donde pueda encontrar la forma adecuada de hacer del estudiante el protagonista de su aprendizaje y constructor de su propio conocimiento y poder orientarlo hacia lo que realmente necesita para desempeñarse en su vida cotidiana, generando espacios que le permitan el desarrollo de su pensamiento.

Un aspecto importante que se trabajó en el énfasis fue sobre el conocimiento disciplinar del docente donde surge la necesidad de desarrollar el pensamiento matemático más que los contenidos.

Por su parte los estudiantes en este momento se encontraban en un estado de pasividad esperando las indicaciones del docente y tratando de descubrir que espera el profesor de ellos restando importancia a su

pensamiento pues se evidencia que solo aprenden para el momento y para aprobar el área independientemente de si el aprendizaje había sido significativo y había generado expectativas en ellos.

I.1.4 Docente secundaria Ciencias Naturales. Durante el primer semestre de la maestría, (junio-diciembre de 2015) orientaba los grados sexto y séptimo de básica secundaria. Se tomó como grupo para la investigación a 601.

Durante este semestre las actividades y lecturas desarrolladas en el énfasis de Desarrollo del Pensamiento Científico tenían como fin una reflexión a nivel personal sobre el quehacer de un docente (Conocimiento profesional del profesor) y para generar evidencias de esta reflexión se planteó la elaboración de diarios de campo enfocados a registrar, describir las actividades que se desarrollan durante la actividad pedagógica cotidiana.

I.1.4.1 Enseñanza. En cuanto a la forma como enseñaba ciencias debo partir desde la planeación. Como cultura institucional se hace planeación en un formato, siguiendo la estructura de área que se retroalimenta anualmente siguiendo las observaciones que cada docente del área detecta en la práctica y considera pertinente modificar. Esta estructura de área incluye los estándares, las competencias de la disciplina, los saberes, el saber hacer y el ser y además se enuncian algunas actividades para evaluar el aprendizaje. Estos puntos enunciados anteriormente se estructuran periodo por periodo. El formato de plan de clase se basa en la estructura, pero incluye otros aspectos como los criterios de evaluación, conocimientos previos, actividades y estrategias de aprendizaje, resultados, recursos, actividades de seguimiento y mejoramiento y bibliografía. Se diseñaba los planes de clase y se envían a coordinación académica para su aprobación

A partir de lo anteriormente enunciado creía que estaba realizando bien mi labor en la dimensión de enseñanza, aunque con la revisión teórica sobre conocimiento profesional de docente identifique algunos aspectos que no abordaba; como lo es incentivar y desarrollar en los estudiantes la observación y aprender a formular preguntas, habilidades necesarias en el aprendizaje de esta área. Además, se analizó la forma como se presenta la enseñanza de las ciencias naturales (ciencia experimental) simplemente como temas para memorizar sin tener en cuenta la estructura conceptual, actitudinal y el contexto de cada estudiante, esto ocasiona que los aprendices vean el área como algo externo, lejano y por lo tanto fuera de su interés. Por lo anterior debemos generar un currículo que responda a las necesidades expectativas de los niños y comunidad educativa en general.

En la dimensión de enseñanza es importante tener en cuenta la evaluación; esta se configura en una herramienta para validar el aprendizaje en los estudiantes y por ende si el proceso de enseñanza fue exitoso. Pude generar reflexión sobre como evaluaba analizando una planilla de notas (año 2015). Realmente seguía rigurosamente los criterios establecidos en el S.I.E. de la institución, sin plantear un proceso ni potencializar las habilidades de los niños, por el contrario, realizaba la evaluación de manera repetitiva e incluso consideraba que la forma como la realizaba era adecuada, e incluso los estudiantes también aceptaban y seguían los criterios establecidos al inicio de cada período académico. A partir de este momento quedo la inquietud en cuanto que era necesario replantear la evaluación en mi quehacer docente; convertirla en un proceso que facilite el aprendizaje, potencialice las habilidades de los educandos.

Teniendo como línea de investigación (la evaluación) el grupo investigador realizó una búsqueda teórica sobre el tema y dicha información bibliográfica en cada una de las áreas (Ciencias naturales, lectura y oralidad y matemáticas), se organizó en una matriz bibliométrica

I.1.4.2 Aprendizaje. Abordando esta dimensión reflexioné sobre como los niños aprenden ciencias naturales y mediante la revisión teórica alcancen el aprendizaje significativo, en el P.E.I institucional también se hace referencia a este tipo de aprendizaje; por lo tanto surge un análisis planteado desde el énfasis frente a las actividades y estrategias que como docente de ciencias naturales utilizaba y si estas contribuían para alcanzar en los estudiantes un aprendizaje significativo, evidenciando que era necesario planificar actividades de enseñanza aprendizaje coherentes con el aprendizaje significativo y en lo posible alcanzar a desarrollar pensamiento crítico, y el pensamiento científico en los estudiantes.

En cuanto al aprendizaje de los estudiantes de 601; realmente en ese momento como docente comprendí con el ejercicio de analizar la planilla de notas, que como había desarrollado las actividades de evaluación no permitía contribuir y visibilizar el aprendizaje en los estudiantes y no era coherente con el modelo pedagógico institucional.

1.1.4.3 Pensamiento. Al abordar esta dimensión “pensamiento del docente” realmente fue transformado. El primer aspecto abordado fue el cambio frente a la concepción de docente transmisor de contenido, comprendí que enseñar ciencias naturales implica responsabilidad social; los niños son parte de una sociedad, de un contexto y por lo tanto deben recibir formación para poder interactuar en dicho ambiente y ser parte de la solución de problemas basados en las habilidades y competencias que la escuela y el docente les ayudo a desarrollar, esto implica ir más allá de la transmisión de contenidos disciplinares.

Específicamente en el contenido disciplinar como docente de ciencias naturales debo contribuir para que los educandos desarrollen su pensamiento crítico y científico, por lo tanto debo replantear las actividades empleadas, es necesario actualizar mi conocimiento profesional del docente con el fin de plantear nuevas estrategias didácticas para mejorar la enseñanza y por lo tanto el aprendizaje y así implícitamente se mejorara la evaluación con el objetivo de alcanzar realmente la formación de seres sociales.

Específicamente en cuanto al pensamiento de los estudiantes debo reconocer que las actividades planteadas hasta la fecha realmente no se diseñaban con el fin de desarrollar esta dimensión. De manera tradicional indagaba sobre los conocimientos previos de los educandos, por medio de preguntas ante el grupo o en otras oportunidades les realizaba un taller escrito, a nivel general; se puede decir planteaba actividades repetitivas que brindaban cierta información, que posteriormente la tomaba como punto de partida y planeación de clases, pero no las individualizaba ni les hacía retroalimentación.

En enseñabilidad se realizó una actividad de observación y de formulación de preguntas; y evidentemente los resultados fueron básicos, nunca planeo actividades de este tipo ya que las consideraba implícitas en el aprendizaje de ciencias. Comprendí que estas habilidades se desarrollan mediante un proceso y que son básicas en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias de la naturaleza y para desarrollar pensamiento crítico y científico en los estudiantes.

1.1.5 Docente media técnica Química. Al comenzar el primer semestre de la maestría, comprendido entre los meses de junio y diciembre del año 2015, me encontraba orientando el área de química en los grados décimo y undécimo y adicionalmente gestión empresarial en los cuatro cursos de octavo.

Durante este semestre las actividades y lecturas desarrolladas en el énfasis de Desarrollo del Pensamiento Científico estuvieron orientadas a reflexionar sobre cómo y para qué enseñábamos ciencias y el proceso de investigación se inició con registros personales, en diarios de campo de nuestro quehacer pedagógico, los cuales elaboré con algunas clases con el curso 1102. Sin embargo, a partir del mes de agosto, asumí el encargo de la coordinación académica del colegio y por tanto, mis reflexiones se desarrollaron en estos dos roles.

1.1.5.1 Enseñanza. Las planeaciones de mis clases las realizaba con base en los planes de área que en la institución se estructuraban a partir de los estándares, determinando para cada grado tablas de saberes (saber, contenidos conceptuales; saber hacer; contenidos procedimentales y ser, contenidos actitudinales), criterios de promoción y descriptores en términos de desempeños, fortalezas, dificultades y recomendaciones de mejora; en la versión aprobada para el 2015, se elaboraba una tabla de descripción de actividades que describía para cada periodo académico las actividades de enseñanza y aprendizaje, los recursos a utilizar y la forma de evaluación a aplicar. Estos planes de área, los concretaba para su aplicación en el aula en uno o dos planes de clase, que de acuerdo con los procedimientos institucionales debían ser revisados y aprobados por el coordinador. Los planes de área son revisados y ajustados anualmente teniendo en cuenta las observaciones que cada docente realiza sobre su plan de clase durante su implementación, aunque, personalmente centraba esta revisión en que tanto se habían alcanzado a cumplir los contenidos y cuales habían sido abordados en las pruebas de estado; no había una reflexión

consciente sobre el impacto y sentido de las actividades de enseñanza y la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, durante el seminario de desarrollo del pensamiento científico, aprendí que para lograr que la educación en ciencias impacte la realidad y el entorno de los estudiantes, el currículo debe partir del reconocimiento, comprensión y valoración de esa realidad y ese contexto; los contenidos, procedimientos y actitudes que constituyen la propuesta curricular deben responder a las necesidades de la comunidad y los intereses de los estudiantes; sin llegar a proponer que deban minimizarse los contenidos o generar currículos tan diferenciados que privilegien el conocimiento de unos pocos, sino que teniendo unos objetivos comunes pero partiendo de diferentes escenarios se logren condiciones parecidas de desarrollo de pensamiento científico y pensamiento crítico, interés por aprender y actitudes en pro de la vida y el medio ambiente, responsabilidad en el consumo y uso de la tecnología, y una participación adecuada en las actividades culturales y políticas de la sociedad; todo lo cual debía tenerlo en cuenta al pensar en la planeación y la forma en que debía abordar los contenidos en ciencias naturales.

Al revisar los aspectos en los que centraba la evaluación de los estudiantes, identificaba el análisis de información consultada, la habilidad en la resolución de problemas propuestos, así como, la actitud y participación en clase. Como soporte, desarrollé una reflexión basada en una planilla de notas, que consideraba que se acercaba algo a los estándares, ya que las consultas y la forma en que el estudiante las presenta, daban cuenta de contenidos conceptuales; el trabajo en el laboratorio y los talleres permitían el seguimiento al desempeño procedimental y actitudinal, este último aspecto se reforzaba con la autoevaluación al final del periodo y la participación en clase, finalmente afirmaba que la evaluación semestral apoyaba los aspectos conceptuales y procedimentales. Generalmente evaluaba finalizando un tema, daba mucha importancia a la prueba escrita para comprobar que el estudiante había adquirido el conocimiento; realizaba retroalimentación de aspectos generales al grupo, o simplemente anotaciones en talleres y laboratorios, lo cual no era suficiente o apropiado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Como coordinadora académica, evidencí que en todos los planes de clase las tablas de descripción de actividades eran iguales para casi todos los grados y todos los periodos, lo cual en primer lugar demostraba poca reflexión sobre las características del aprendizaje en cada grado y la especificidad de estrategias de acuerdo con los conocimientos a abordar, en coherencia con el aprendizaje significativo y, en segundo lugar, no generaba trazabilidad en los planes de clase propuestos ya que los docentes diseñaban y aplicaban estrategias diferentes a las presentadas. Por consiguiente, a través del Consejo Académico, lideré una reestructuración de los planes de área, en los cuales se fortalece las descripciones de los propósitos de formación y se establecen las características generales de la metodología de enseñanza y la evaluación específicas del área, también se eliminaron las tablas de descripción de las actividades, dando más libertad para que el docente diseñe y oriente los procesos de enseñanza y aprendizaje en su aula de clase.

1.1.5.2 Aprendizaje. En ese sentido reflexioné orientada por las preguntas *¿Cómo enseño ciencias en mi colegio?* y sobre todo *¿Cómo aprenden ciencias mis estudiantes en mi colegio?* ya que reconocía que la forma en que ellos pueden realizar su cambio conceptual está definitivamente ligada a las estrategias que como docentes debemos llevar al aula para lograr un aprendizaje significativo.

Sin embargo, reconocía que la estructuración del proceso de evaluación no era un ejercicio consciente con base en los estándares o en las competencias y habilidades cognitivas que deseaba generar en los estudiantes, sino que más bien lo había ido ajustando y consolidando durante mi práctica, y por lo tanto consideraba un replanteamiento, teniendo en cuenta que la evaluación en ciencias debe ser un proceso continuo que permita evidenciar el desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento científico y con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por tanto, era necesario generar una reflexión sobre las prácticas evaluativas en relación con los procesos de pensamiento de los estudiantes en el área de ciencias con base en las habilidades básicas de observar y preguntar.

1.1.5.3 Pensamiento. Al finalizar el semestre, planteaba que el rol del docente de ciencias y tecnología debía necesariamente repensarse y transformarse, ya que no podía entenderse la enseñanza como la transmisión de información y la presentación de contenidos en forma organizada y estructurada,

a partir de un conocimiento teórico terminado e inmodificable. Por lo que el docente debía, basado en su bagaje de conocimientos profesionales (disciplinares, pedagógicos, didácticos y del contexto) planear estrategias didácticas que partiendo de la realidad y de los saberes propios del estudiantes, generaran una evolución conceptual que permitiera el desarrollo de pensamiento crítico en relación con los dominios de las ciencias naturales y sociales y de la tecnología, que impactará su visión de la sociedad, la generación de su proyecto de vida y su participación y toma de decisiones en el mundo social, todo con miras al mejoramiento de la calidad de vida y el fortalecimiento de la sociedad. Lo cual requiere por parte del maestro una reflexión, actualización e innovación permanente de esos saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos y del contexto, ya que es imposible enseñar a comprender una realidad en cambio permanente basados en prácticas estáticas, descontextualizadas y anticuadas.

Por otra parte, en relación con los procesos evaluativos pensaba que, debían dar cuenta del estado de cada estudiante en relación con los propósitos de formación que se establecen en el horizonte institucional, y así como las habilidades, capacidades, competencias y procesos de pensamiento no pueden generarse a partir de prácticas basadas en la memorización y repetición, tampoco pueden medirse a través de esos mismos procesos. Planteaba, que la evaluación debía plantearse desde modelos de evaluación formativa y auténtica, que dieran cuenta no solo al profesor sino principalmente al estudiante, del avance que había logrado respecto a lo que se espera y lo que puede lograr, orientando de esta forma las actividades de enseñanza y de aprendizaje de uno y del otro en pro de esos objetivos. Sin embargo, este pensamiento no trascendió en ese momento al proyecto de investigación que se estaba delimitando.

En cuanto al pensamiento de los estudiantes, por primera vez, durante este semestre realicé un ejercicio de diagnóstico con un curso de grado undécimo, de los niveles de observación y el tipo de preguntas que formulaban los estudiantes en relación con un fenómeno químico, desafortunadamente, en ese momento y debido a mi cambio de rol de docente a coordinadora, los resultados obtenidos no fue posible aprovecharlos en función de las estrategias de aula que podía implementar para fortalecer esas habilidades.

Con base en la propuesta de Zambrano A. (2003) analizaba que al trabajar en una institución que ofrece una formación técnica en gestión ambiental, la columna vertebral de nuestra estructura debe ser el desarrollo de pensamiento científico de los estudiantes, y debe articularse desde el preescolar hasta la media técnica, que es el nivel en el que finalmente se exige a los estudiantes ciertos desempeños y productos relacionados con la investigación. Por tanto, planteaba la necesidad de revisar si las estrategias de enseñanza de la ciencia estaban teniendo en cuenta las formas de cambio conceptual para realmente lograr los aprendizajes que un estudiante de perfil técnico debe generar; aunque finalmente no fue un tema que se abordara directamente en la investigación, en las reuniones de área en forma permanente discutimos acerca de las estrategias de enseñanza que utilizamos y cómo influyen en los aprendizajes de los estudiantes, compartiendo un saber pedagógico colectivo.

I.2 Ciclo 2. Se desarrolla a partir del reconocimiento y análisis de algunos antecedentes investigativos y de referentes teóricos sobre el tema de evaluación, así como de las características de la perspectiva pedagógica de la institución, se estructura y consolida el anteproyecto. Paralelamente, se desarrollan actividades en los respectivos énfasis para describir el contexto institucional y de los estudiantes en el marco de cada uno de los pensamientos abordados.

I.2.1 Docente primaria 1. Durante este ciclo de reflexión, inicié con un nuevo grupo de estudiantes de grado tercero, continué el trabajo de la comprensión lectora, tuve en cuenta aspectos relacionados con la evaluación y su coherencia con el modelo pedagógico cognitivo de la I.E.D.

I.2.1.1 Enseñanza. Para este año la planeación se siguió realizando de acuerdo con formato de plan de clase de la I.E.D., pero las actividades fueron pensadas teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes, a partir de esto busque la manera de hacer que los estudiantes relacionaran los conceptos previos y los nuevos, el interés con este grupo también lo centre en mejorar la comprensión de lectura realizando actividades antes, durante y después de esta.

Realicé las actividades relacionadas con el contexto del grupo procurando hacerlas más significativas. Este grupo fue nuevo para, mi entonces inicié con ellos un trabajo constante acerca de la escucha activa y se establecieron normas como: hacer contacto visual al hablar, pedir la palabra sin hablar, tener buena disposición corporal para escuchar al docente y a los compañeros, ya que la escucha es un aspecto que poco se trababa en el aula, es indispensable para el trabajo realizado a diario y es una de las habilidades comunicativas a fortalecer.

Durante este periodo de tiempo se tuvo en cuenta la biblioteca como un espacio diferente de aprendizaje, las visitas se hicieron de manera más frecuente permitiendo a los estudiantes seleccionar el libro de su interés para motivar así la lectura, así mismo se trabajaron 4 textos que forman parte del plan lector para grado tercero de manera más detallada, estos libros traen guía sugerida por editorial planeta que se desarrolló al pie de la letra sin hacer previo análisis de su contenido.

La evaluación fue escrita la mayor parte del tiempo, aunque se incluyó la autoevaluación se hizo muy pocas veces más como una lista de chequeo que llevando a los estudiantes a pensar y reflexionar acerca de su proceso, la evaluación de la lectura de los textos del plan lector consistió en escribir una serie de preguntas en el tablero por cada sesión de lectura para que los estudiantes respondieran y luego se revisó que cada niño tuviera el trabajo solicitado, esto se hizo sin reflexionar si realmente el estudiante comprendió la lectura o no, considero que no fue una manera adecuada de evaluar, que faltó hacer un mayor análisis acerca de la efectividad de la guía y de la metodología planteada.

1.2.1.2 Aprendizaje. En este grupo los estudiantes fueron bastante receptivos y manifestaron estar a gusto con las actividades realizadas, se notó interés por la lectura, aunque no se logró hacer un seguimiento uno a uno para verificar si realmente leyó el texto y lo comprendió pues, generalmente la participación fue alta en los mismos estudiantes y se tendía a suponer que la comprensión se dio por parte de todo el grupo, con relación a esto se propuso a los estudiantes trabajar en grupos para favorecer el aprendizaje colaborativo lo que hizo que se motivará la participación del resto del grupo en las diferentes áreas pero aún no tenía claro como evaluar la comprensión lectora de manera efectiva y diferente al planteamiento de preguntas escritas u orales en las que haya participación por parte del todo el grupo.

En cuanto al trabajo referente a la oralidad la participación aumento un poco, se vio la necesidad de buscar estrategias como la escritura de las ideas antes de hablar ya que los niños no prestaban atención a los compañeros por pensar en su propia intervención, también se hicieron ejercicios en los que un estudiante inició una historia y los demás le siguieron, de esta manera participaron todos y se vieron en la necesidad de permanecer atentos a las intervenciones.

1.2.1.3 Pensamiento. Con respecto al pensamiento del profesor se comprendió que el fin de las actividades de comprensión de lectura no son para mejorar resultados de las pruebas saber sino para fortalecer procesos de pensamiento y que este se fortalece en la medida en que se da uso a los procesos de lectura y escritura.

El trabajo con la oralidad es muy importante y debe ser constante ya que en grupos numerosos es un poco difícil lograr el respeto por la palabra y las opiniones, ayudar a que los niños utilicen un tono de voz adecuado en la participación y que organicen las ideas antes de hablar.

Se hace necesario mejorar la evaluación de las actividades de lectura y motivar a los estudiantes para que realmente hagan el ejercicio de leer pues hay niños que lo hacen, pero están pensando en otra cosa y al preguntarles no dan respuesta.

En cuanto al pensamiento de los estudiantes se notó un cambio en cuanto a su actitud pues comenzaron a pensar en la importancia de escuchar y de lo valioso de los aportes de cada uno. Con respecto a las evaluaciones algunos estudiantes piensan que es lo más importante ya que estas definen su año escolar y se muestran ansiosos y preocupados ante la evaluación escrita, los resultados de la evaluación semestral evidenciaron que hay vacíos conceptuales en cuanto a verbo, sustantivo, articulo y adjetivo pues la mayoría de estudiantes en ese punto seleccionó la respuesta incorrecta, se hace necesario buscar nuevas estrategias para lograr este aprendizaje y hacer una retroalimentación efectiva de la evaluación.

1.2.2 Docente primaria 2. Para el año 2016 me fue asignado el curso 402, el primer periodo escolar coincide con el tiempo del segundo semestre de Maestría en Pedagogía (enero a junio). Al realizar una observación detallada de los estudiantes me di cuenta que la mayoría de ellos se abstenía de participar en las clases, se les otorgaba la palabra pero hablaban muy poco y con mucha timidez, en alguna ocasión un estudiante que estaba hablando se confundió no pudo expresar claramente la idea de lo que deseaba comentar y otros no perdieron la ocasión para burlarse de él, estos hechos me motivaron a planear algunas estrategias para trabajar la oralidad, la escucha activa y el respeto por el otro.

1.2.2.1 Enseñanza. Modifique mis prácticas en el aula y fuera de ella haciéndolas más dinámicas, utilizando en varias de ellas la lúdica, implementando estrategias planeadas para desarrollar en grupo, se inició la escritura de pequeños escritos con producción individual, se continua trabajando el plan lector que se implementó el año anterior en la institución y al cual se le realizaron algunos ajustes con el fin de trabajar aspectos específicos como la comprensión lectora, la lectura crítica, la lectura literal etc.

Por parte de la institución se asignó una persona que se encargó del manejo de la biblioteca, allí los estudiantes solicitaban textos prestados para llevar a su casa con el fin de ser leídos, por lo general cuentos, después de ser leídos estos deben ser regresados a la institución, en las mañanas la primer actividad que se realizaba en el salón era “cuentos para contar”, que consistía en el relato por parte de los estudiantes del cuento leído, no memorizado sino contado con sus propias palabras, esta actividad resulto ser muy motivante para los estudiantes ya que quienes no pedían cuentos prestados se animaron a ir a la biblioteca a conseguir libros para leer y participar al igual que sus compañeros contando las historias leídas.

Planee varias exposiciones en el área de sociales sobre los departamentos de Colombia asignando a cada estudiante uno de ellos y motive la preparación de varios experimentos desde el área de ciencias naturales donde se pretendían realizar diferentes tipos de mezclas y demostrar algunos métodos de separación de mezclas, con el objetivo de promover en los estudiantes la oralidad, la escucha activa, la participación.

1.2.2.2 Aprendizaje. Los estudiantes a partir de las estrategias implementadas en clase se motivaron a practicar la lectura, a participar más en clase, a llevar a cabo una escucha activa, mejorando así el ambiente en el aula ya que a veces se generaba desorden a la hora de participar y esta participación no ofrecía un espacio de aprendizaje y de construcción de dialogo, sino que generaba desorden y burlas cuando algún estudiante se equivocaba al expresar sus opiniones.

Las exposiciones generaron expectativa ya que la mayoría de los estudiantes las planearon y organizaron en presentaciones digitales con imágenes llamativas, cuadros de texto con contenidos claros y precisos con la información solicitada sobre cada departamento, además de esto los estudiantes consiguieron el traje típico de cada región el cual vistieron a la hora de exponer, algunos trajeron el plato típico de cada lugar, esto mantuvo la atención centrada por parte de todos los estudiantes.

Posteriormente en el área de naturales se trabajaron experimentos, planeados, organizados y explicados por los estudiantes cuyos temas eran las mezclas, clases de mezclas y separación de estas, fue una actividad novedosa tanto para los estudiantes como para mí.

Al poner en práctica actividades de este tipo se genera la construcción del aprendizaje a partir de hechos significativos como el relato de un cuento, el vestuario y el plato típico de un departamento, la demostración de experimentos en vivo, en años anteriores había realizado la explicación de los temas a través de videos, de mapas conceptuales, lecturas, talleres, pero no de esta manera tan dinámicas, actividades que resultaron más enriquecedoras y significativas.

1.2.2.3 Pensamiento. A través de las actividades llevadas a cabo con los estudiantes en este periodo, pude observar los cambios que se produjeron en los estudiantes de acuerdo con lo observado desde el inicio del año, los estudiantes aprendieron a valorar, respetar y mantener una escucha activa cuando otra persona estaba haciendo uso de la palabra, a medida que los estudiantes transmitían oralmente los cuentos que habían leído, realizaban sus exposiciones, hacían la presentación de los experimentos, los compañeros que no habían presentado sus trabajos se esforzaban por preparar algo mejor con el fin de estar a la altura del trabajo de sus compañeros.

Después de cada intervención de los estudiantes realice refuerzo positivo acerca de los aportes de cada uno esto hizo que ellos comenzaran a pensar que sus aportes y participaciones fueron importantes para enriquecer las actividades.

I.2.3 Docente secundaria Matemáticas. Este ciclo se desarrolló durante el periodo (enero-junio de 2016), con el grado sexto, curso 603

I.2.3.1 Enseñanza Este ciclo se da en el segundo semestre donde luego de haber adquirido nuevos elementos teóricos, metodológicos y didácticos, con respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, se comienza a profundizar sobre la línea de investigación determinada por el grupo.

Al mismo tiempo se desarrollan actividades que permiten describir el contexto institucional y de los estudiantes, para dar inicio a la elaboración del anteproyecto; además de fortalecer el marco teórico en cuanto a explorar el modelo pedagógico y el constructivismo, que es el enfoque en el cual se enmarca el P.E.I institucional.

Desde el énfasis, se comienzan a trabajar elementos que contribuyen al fortalecimiento de las habilidades cognitivas de los estudiantes como son la comunicación, los registros de representación semiótica, las rutinas de pensamiento, la resolución de problemas y la modelación principalmente.

Con base en estos elementos se da inicio a la planeación de secuencias didácticas, que involucra tener en cuenta aspectos como son los fundamentos teóricos, análisis del contexto de los estudiantes, campos temáticos a trabajar, actividades metodológicas a realizar, análisis de contenido y las tareas con su propósito y la forma como se hará el seguimiento y la evaluación de ellas, lo cual conlleva a reflexionar y a prestar más cuidado en cuanto a planear una clase se refiere, lo cual se encamina a poder dar cuenta de los procesos en el aprendizaje de los estudiantes, de igual forma, se aplica algunas estrategias lúdicas en el desarrollo de las clases pero no se realizan con frecuencia, por lo cual no se pueden evidenciar resultados relacionados con la aplicación de estas.

I.2.3.2 Aprendizaje. Durante ese ciclo comienzan a surgir cambios en la apreciación de los estudiantes frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, se generaron ciertas expectativas al implementar nuevas estrategias; fue importante reconocer los conocimientos previos de los estudiantes y reconocer sus debilidades frente a los temas propuestos; se evidenció mayor participación e interés por el cumplimiento de la actividades desarrolladas, aunque se observó que para ellos no es fácil cambiar las concepciones y percepciones que traen frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el docente es quien tiene el dominio del conocimiento y el estudiante debe prepararse para dar las respuestas que este espera.

En cuanto a la evaluación aún no se evidenciaban cambios significativos, continuaba siendo al final de un tema específico y de forma escrita, por su parte los estudiantes se autoevaluaban solamente al final del periodo.

I.2.3.3 Pensamiento. A través de las diferentes sesiones del seminario he podido acercarme a una idea más clara sobre lo que realmente implica el desarrollo del pensamiento matemático en mis estudiantes y que debe convertirse en un objetivo primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje; las estrategias trabajadas, las rutinas de pensamiento desarrolladas, las actividades de modelación planteadas y la resolución de problemas desde una actividad creativa son herramientas que se deben incorporar a las prácticas de aula si realmente queremos lograr ese propósito.

Considero que en la medida que el aula pase de ser un salón de clases a un espacio generador de experiencias y participación del estudiante, se irán fortaleciendo los procesos, las habilidades y competencias esperados.

En cuanto a los estudiantes, puedo darme cuenta de lo acostumbrados que están a las clases magistrales, hay poca participación y manifestación de su pensamiento, incluso al aplicar rutinas no saben organizar sus ideas y sus comentarios surgen as hacia lo que creen que espera el docente.

I.2.4 Docente secundaria Ciencias Naturales. Durante el segundo semestre de la maestría, (febrero-junio de 2016) orientaba los grados sexto, séptimo y noveno de básica secundaria. Se tomó como grupo para la investigación a 701 aunque no estaba integrado en su totalidad por los estudiantes del año anterior.

Desde el énfasis se planteó planear una clase, posteriormente se grabó y se transcribió con el fin de establecer una categorización en cuanto al conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico que como docente empleo en mi quehacer docente.

1.2.4.1 Enseñanza De manera inicial establecí comparación de los formatos de planeación de clase que hasta este momento había utilizado; en el colegio se hace planeación siguiendo la estructura del área diseñada por el equipo de docentes de ciencias; en enseñabilidad compartieron un formato, realmente era secuencial y abarcaba los diferentes aspectos del conocimientos profesional del docente, Pude concluir que el formato del colegio es muy general y no se detalla con exactitud las actividades propias de enseñanza - aprendizaje y evaluación.

Todo este proceso (planeación, grabación de la clase, transcripción y categorización) sería el insumo para hacer un análisis de los componentes: conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento contextual y así se puede hacer una autorreflexión de cómo se realizaba el proceso de enseñanza. Se evidencio que era notorio el componente pedagógico, seguido del conocimiento didáctico del contenido, identifique que era necesario fortalecer el proceso evaluativo y aspectos epistemológicos propios de la disciplina al realizar un recuento frente a la revisión teórica planteada en enseñabilidad. Por otra parte, en el video observe que hay poca participación de los niños, generalmente participan los mismos, me pareció importante incentivar la participación de todos.

En cuanto a la evaluación, aunque ya comprendía que hacía parte del proceso de enseñanza aprendizaje, no planteé cambios significativos en esta parte, trate de planear actividades que permitieran valorar los aprendizajes, pero seguía evaluando como lo concebía normalmente. Realmente seguía los criterios de evaluación establecidos a nivel institucional y creía que así debía ser, a los estudiantes lo que les preocupaba era la nota, no se interesaban ante la forma como se les realizará la evaluación cuantitativa (nota final del periodo). Como parte de la evaluación en la institución se tiene una prueba semestral tipo ICFES; esta tiene gran relevancia para el colegio y para cada área disciplinar, está estipulada en el S.I.E y tiene un valor del 30% de la nota en el segundo y cuarto periodo. Los resultados de esta prueba por lo general inciden de manera negativa en la nota del periodo. Ya que los estudiantes presentan desempeño bajo en la prueba escrita y el valor porcentual de esta es alto.

Por otra parte, uno de los criterios de evaluación institucional es la autoevaluación; Planteada para realizar por periodos. Los estudiantes la realizaban por medio de una lista de chequeo, pero no hacían una verdadera autoevaluación, no analizaban cada uno de los criterios planteados, por el contrario, colocaban una nota que les permitiera por lo menos alcanzar el 3.0 como nota final de periodo sin analizar su desempeño y si realmente aprendieron.

1.2.4.2 Aprendizaje. Para ese momento y siendo consecuente con las auto reflexiones surgidas procure aplicar nuevas estrategias de enseñanza. Fui un poco más rigurosa en cuanto determinar los conocimientos previos de los estudiantes, y a partir de esta actividad motive a los niños a participar, les explique que, aunque se equivocaran esto permitiría aclarar dudas y construir nuevos conocimientos.

Otro aspecto que surgió al incentivar la participación de los estudiantes es que fue un medio de acercamiento para conocer el contexto de cada niño y así planear actividades que realmente contribuyeran al aprendizaje tratando que aplicaran en su vida lo aprendido en el aula de clase. Se logró un mayor nivel de interacción entre la docente y los estudiantes.

1.2.4.3 Pensamiento. En cuanto a mi pensamiento sigue enfocado en el conocimiento profesional del docente y todo lo que implica. Realmente hice un proceso de reflexión ya que con el tiempo y la cotidianidad se entra en la rutina y se dejan de lado aspectos importantes que se deben tener en cuenta en el momento de realizar la planeación de clase y la actividad Pedagógica. Con la revisión teórica realizada durante el segundo semestre se profundiza en los conocimientos que como docente debo poseer y estos como contribuyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Es importante aclarar que son variados los conocimientos de un docente (conocimiento disciplinar, el contextual, el pedagógico y el CDC), sin que

esto implique que uno tiene más importancia que otro; lo significativo es alcanzar una interacción entre estos para optimizar la enseñanza.

1.2.5 Docente media técnica Química. Al iniciar el año 2016 retome mi trabajo en aula, orientando de nuevo el área de química en los cinco cursos de media técnica y gestión ambiental con un curso del grado séptimo. En el primer semestre, a nivel individual desarrollamos una actividad de análisis de una de nuestras clases, desde su planeación, grabación, transcripción para finalmente desarrollar una categorización del tipo de conocimiento que predominaba en nuestra práctica, con base en las propuestas de diversos autores sobre el conocimiento profesional del profesor.

1.2.5.1 Enseñanza. Como análisis de todo el proceso llevado a cabo en la clase grabada, desde su planeación hasta su categorización consideraba una fortaleza el conocimiento disciplinar, porque evidenciaba que a través del discurso en varias ocasiones hacía correlación a temáticas ya vistas y a próximos contenidos, además la clase no fue magistral, por eso, la cantidad de intervenciones puramente disciplinares fue baja con respecto a las demás, porque el objetivo era que el grupo lograra comprender y establecer las relaciones entre los conocimientos que ya tenían y el nuevo conocimiento que buscaba alcanzaran. Determinaba también una fuerte presencia de un discurso didáctico, lo cual me llevaba a pensar el logro de la integración de componentes del conocimiento profesional del profesor de acuerdo con la propuesta de Shulman (citado por Valbuena, É. O., 2007) para la formación como docente; avance que adjudicaba en ese momento a la experiencia en aula y al trabajo con el equipo de docentes del área en la institución.

Esta actividad me permitió también comparar la planeación que se desarrolló con los planes de clase que se realizaba en el formato institucional, en la cual realmente no se evidenciaba la especificidad frente a la enseñanza de las ciencias, los propósitos y momentos de la clase y de la evaluación, por tanto, era un aspecto que debía analizarse en el marco del proyecto de investigación.

Con base en la propuesta de Valbuena, É. O. (2007), también respecto al componente disciplinar, identificaba una fortaleza en el conocimiento del contenido en sus estructuras sintáctica y sustantiva; además, en cuanto al reconocimiento de los ámbitos de aplicación en situaciones cotidianas, en procesos industriales, en relación con la tecnología y especialmente en relación con el medio ambiente, por mi formación como especialista en evaluación del impacto ambiental de proyectos, logrando una integración de los conocimientos del área con la formación técnica de los estudiantes en gestión ambiental. Sin embargo, en cuanto a otros aspectos importantes como la naturaleza de las ciencias y el aprendizaje de cómo se produce el conocimiento científico, lo asumí como un aspecto a cualificar.

En cuanto a la estrategia de enseñanza implementada, determinaba como una amenaza el tiempo, ya que en la institución se hace seguimiento y control al cubrimiento de todos los contenidos planeados para el año, y este tipo de actividades son más demoradas que una explicación magistral en el tablero, pero evidentemente el aprendizaje es más profundo, por tanto, lo identificaba como otro aspecto a tener en cuenta en el proyecto. También analizaba, la dificultad de introducir este modelo de trabajo con los estudiantes en los grados superiores, ya que cuando han aprendido ciencias de una forma diferente se indisponen y cansan cuando no se les entrega el conocimiento en forma inmediata, pierden el interés, y en ocasiones resulta arduo lograr que participen y se arriesguen a dar sus propias interpretaciones por miedo equivocarse, ya que lo reconocen como un error... algo que no debe pasar. De acuerdo con lo anterior, analizaba la importancia que tenía que las transformaciones que surgieran a nivel individual pudieran verse como una oportunidad de cambio y mejoramiento por los otros docentes del área, para desarrollar esas habilidades que permitan a los estudiantes un aprendizaje progresivo y coherente de las ciencias en todos los niveles y grados de la institución.

Con base en la investigación reportada por Hamed Al-lal, S. & Rivero García A. (2008) desarrollé una caracterización superficial de lo que mayoritariamente tenía cuenta al enseñar ciencias, lo cual se resume en los siguientes aspectos: los contenidos escolares, deben ser relevantes para la vida cotidiana y la integración social de las personas y considerar no solamente los conceptos, sino también los procedimientos y las actitudes; como para los alumnos tiene más sentido investigar sobre problemas que les interesen, es necesario buscar en todos los temas ese punto de interés para el estudiante, lo cual

realmente no es fácil; los contenidos científicos deben incluir los procesos característicos de la actividad científica (observación, hipótesis, etc.) y para seleccionar y secuenciar los contenidos escolares de ciencias hay que tener en cuenta varios referentes (las ideas de los alumnos, la historia de la ciencia, el contexto en el que vive el alumno...) y los propósitos de formación de la Institución lo cual integra al docente en un equipo de trabajo que debe consensuar dichos contenidos.

En cuanto a la evaluación, planteó que es necesario enmarcarla en el S.I.E., que en el caso de la institución determina el mínimo de criterios de evaluación por periodo que se deben proponer de acuerdo con la intensidad horaria del área, dentro de los cuales la autoevaluación es obligatoria y reconocía que en la práctica la mayor parte de la evaluación la realizaba a partir de trabajos y participación durante la clase y los laboratorios, y un examen escrito, con un alto porcentaje en la valoración, la autoevaluación la realizaba al finalizar el periodo con un formulario elaborado en la herramienta *google forms*, que enviaba al correo de los estudiantes, que aunque involucraba varios aspectos realmente no me daba información relevante sobre como orientar el aprendizaje del estudiante, sino se centraba más sobre sus actitudes durante las clases.

1.2.5.2 Aprendizaje. En ese momento declaraba que era importante en mi práctica explorar las ideas de los alumnos sobre el tema antes de iniciar, en primer lugar, porque la mayoría de los contenidos de química ya han sido abordados en la básica secundaria y los estudiantes tienen muchos conocimientos previos que es importante reconocer, pero también porque han generado concepciones y actitudes hacia el tema, o incluso la materia que pueden constituirse en motivación u obstáculo para el aprendizaje.

Sin embargo, la exploración de saberes previos, como requisito fundamental para alcanzar aprendizajes con sentido, no estaba claramente establecida en la planeación de las clases, la realizaba generalmente preguntando a los estudiantes si recordaban algunos conceptos específicos del tema, pero no proponía una actividad específica con este propósito, por lo que el reconocimiento era superficial y no impactaba las estrategias de enseñanza posteriores.

En ese sentido, analizaba de acuerdo con lo aprendido, que las ideas que los alumnos usan habitualmente en su vida cotidiana constituyen más que un conocimiento alternativo al conocimiento científico, un conocimiento práctico de la ciencia, por lo tanto el debate de las ideas e intereses de los alumnos a lo largo de todo el proceso de enseñanza es imprescindible para aprender, lo que implica la reestructuración de las ideas previas con los componentes dados por los nuevos conceptos, o por la complejización de las mismas alrededor de la nueva información. Por lo tanto, debía fortalecer en la práctica las estrategias que usaba para identificar los conocimientos previos e integrarlos en las actividades de enseñanza posteriores.

1.2.5.3 Pensamiento. En las reflexiones que desarrollé durante el segundo semestre, se consolida mi análisis sobre el logro del perfil profesional del profesor, reconociendo que la inmersión en las lecturas propuestas, en donde se analizan y describen las características de los componentes del conocimiento de la profesión docente, es muy enriquecedora e ineludible, ya que necesariamente me llevaba a pensar hasta qué punto estos años de práctica y estudio, me habían permitido aprendizajes específicos sobre estos saberes; identificando fortalezas pero también falencias y vacíos, para a partir de estos orientar mi proceso de cualificación.

Planteaba, que no basta el conocimiento disciplinar o científico de un área, sino que la tarea de enseñanza, además de tener en cuenta las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes, requiere que los procesos didácticos se generen y diseñen a partir del reconocimiento de características de las ciencias, como son su condición de enseñabilidad, la didáctica específica que las fortalece, los propósitos de formación que con ellas se relacionan y desde esos puntos de vista no son nunca analizadas ni estudiadas en profesiones como las ingenierías, pero que son necesarias e indispensables dentro de un proceso educativo pensado en función del desarrollo del pensamiento científico y crítico de los alumnos. Por tanto, declaraba que el ingreso de cualquier profesional a la función docente debe incluir un compromiso ético y de responsabilidad de prepararse continua y permanentemente en todos los temas que no son de su competencia; para, en primer lugar contribuir realmente al fortalecimiento de los procesos educativos en el país y principalmente para lograr que los conocimientos disciplinares y científicos que poseemos

puedan ser evidentemente aprendidos por los estudiantes, y no se conviertan en un discurso complejo, lejano y carente de sentido para los jóvenes y niños que asumimos formar.

En consecuencia, describía la reflexión personal que llevaba a cabo, como poco organizada, no sistemática y tampoco continua, aunque, en forma empírica había transformado mi visión de la química desde una ciencia puramente técnica, tal como la aprendí en la ingeniería, a una disciplina en la cual debía basarme para enseñar a mis estudiantes a comprender, pensar y decidir sobre situaciones del mundo real en el cual deben vivir, interactuar y transformar.

I.2.6 Conclusión. Las reflexiones sobre la enseñanza en este ciclo se centran en la necesidad de articular las prácticas con la perspectiva pedagógica de la institución, adicionalmente, en los diferentes énfasis se evidencia la importancia de fortalecer la planeación de cada una de las clases, teniendo en cuenta las particularidades de la enseñanza de las áreas, así como el contexto, no solo institucional, sino del aprendizaje de los estudiantes.

Las rutinas de pensamiento, como instrumentos de seguimiento al aprendizaje, las utilizaba sólo una de las docentes, como parte de las actividades que se proponían en el área de matemáticas, en este énfasis también se abordaron estrategias para el desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes. Sin embargo, en este periodo esta reflexión no tuvo incidencia en el proyecto de investigación.

No se evidencian, cambios significativos en las prácticas evaluativas de los docentes, el trabajo en el proyecto se centró en la revisión de los fundamentos teóricos del modelo cognitivo, el constructivismo y el aprendizaje significativo; también en la exploración de antecedentes investigativos sobre evaluación, con base en los cuales se elaboró el anteproyecto, centrando la pregunta de investigación en cómo alcanzar la coherencia entre las prácticas pedagógicas, por tanto evaluativas, implementadas y la perspectiva pedagógica propuesta.

Se planteaba como objetivo de la investigación, proponer estrategias evaluativas pertinentes con el modelo cognitivo, implementadas y validadas por el grupo investigador, en sus grados y áreas de desempeño; para dar cumplimiento a este objetivo, se identificó como una necesidad, reconocer las concepciones y prácticas de evaluación de los compañeros docentes, así como las percepciones de los estudiantes y padres de familia.

I.3 Ciclo 3.

En este ciclo se analizan los resultados de una entrevista semiestructurada aplicada a una muestra aleatoria de compañeros docentes, estudiantes y padres de familia con el fin de describir el escenario evaluativo a nivel institucional; se consolidan los elementos que permiten describir el problema de investigación, así mismo, se profundiza sobre la revisión teórica para estructurar el marco teórico.

A nivel de aula, se empiezan a implementar algunas estrategias basadas en el modelo de enseñanza para la comprensión y rutinas de pensamiento. Con base en esta información, se elabora un resumen de los avances para presentar a los jurados y, se diseñan y sustentan los dos posters que soportan la investigación.

I.3.1 Docente primaria 1. Durante el periodo comprendido entre junio a noviembre de 2016 implementé una unidad didáctica con el curso 302 teniendo en cuenta los elementos de la enseñanza para la comprensión.

I.3.1.1 Enseñanza. La actividad fue en el área de ciencias naturales, lengua castellana y educación artística buscando integración curricular y el desarrollo de habilidades comunicativas, utilicé como hilo conductor la pregunta ¿que sabemos de las mariposas? Esta actividad de EPC Los desempeños de comprensión esperados fueron los siguientes:

- El estudiante desarrollará comprensión sobre cómo es la metamorfosis de las mariposas.
- El estudiante desarrollará comprensión acerca de cómo extraer información de un video.
- El estudiante desarrollará comprensión sobre la forma adecuada de expresar su conocimiento acerca de las mariposas
- El estudiante desarrollará comprensión sobre la importancia de cuidar las plantas y su actitud con la naturaleza.

Durante la fase de exploración realice la rutina de pensamiento 3-2-1 en la que escribieron 3 ideas acerca de las mariposas, 2 preguntas y un dibujo. Estas fueron expuestas por el salón y todos pasaron a leer lo que escribieron los compañeros, esto con el objetivo de motivar a los estudiantes a que leyeran, encontraran puntos en común con los compañeros y aportes que ellos no tuvieron en cuenta.

Durante la fase de investigación guiada proyecté un video acerca de la vida de las mariposas y visitamos el mariposario móvil que llegó al colegio, en este recorrido los estudiantes aprendieron por parte de personas expertas en el tema, también tuvieron la oportunidad de ver una colección de diferentes clases de mariposas

En la fase de síntesis propuse lo siguiente:

- El estudiante inventará un cuento, obra de teatro, poesía, adivinanzas o fábula narrando la metamorfosis de las mariposas.
- En grupos de tres estudiantes elabora un friso en el que se muestre cada etapa del ciclo de vida de las mariposas
- El estudiante elaborará un trabajo artístico utilizando material de reciclaje haciendo alusión al tema visto.
- Los estudiantes escribieron la rutina de pensamiento: que pensaba antes y que pienso ahora con respecto a la vida y cuidado de las mariposas.
- Para la evaluación utilice una rúbrica de autoevaluación con niveles inicial, medio y avanzado para cada estudiante.

1.3.1.2 Aprendizaje. Las actividades realizadas permitieron a los estudiantes obtener los desempeños planeados de manera inicial, se notó alto interés y buena participación. La llegada del mariposario fue muy enriquecedora para el grupo y aumentó el aprendizaje ya que tuvieron la oportunidad de interactuar con las personas encargadas, con las mariposas y su entorno, lo que hizo que fuera muy significativo.

La elaboración de la rúbrica, los frisos y la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso dieron cuenta del aprendizaje obtenido, cada estudiante la diligenció, aunque con un poco de dificultad ya que fueron elementos nuevos para ellos.

Las actividades relacionadas con el área de lengua castellana favorecieron la producción textual ya que se motivaron y fueron creativos a la hora de escribir cuentos, adivinanzas y fábulas. Las obras de teatro no se alcanzaron a realizar debido a que esto implica mucho más tiempo.

A los estudiantes les gustaba bastante realizar manualidades, esto permitió que hicieran un buen trabajo con material de reciclaje lo que fortaleció la creatividad y el cuidado del medio ambiente.

1.3.1.3 Pensamiento. El seminario visto acerca de enseñanza para la comprensión me mostró la riqueza de este enfoque y los resultados obtenidos con los estudiantes me llevaron a reflexionar en torno a la importancia de la planeación organizada, de pensar claramente que deseo mis estudiantes aprendan teniendo en cuenta no solo lo cognitivo sino también lo actitudinal, procedimental, comunicativo

De igual manera comprendí la importancia del acompañamiento y valoración continua durante el desarrollo de cada actividad y la necesidad de hacer integración curricular ya que esto permite abarcar varios conocimientos a partir de una temática de interés, se ve la necesidad de continuar utilizando elementos de la EPC para posteriores clases en vista de los buenos resultados obtenidos.

En cuanto a la evaluación los estudiantes pensaban que lo más importante era la nota de los trabajos realizados y aunque se hicieron varias reflexiones en torno a que lo importante es que ellos aprendieran siempre me pedían que les calificara.

1.3.2 Docente primaria 2. Este periodo está comprendido entre los meses de Junio y Diciembre del 2.016 continuo con el curso 402, para este semestre y de acuerdo con lo aprendido en el énfasis comencé a trabajar la escritura de textos en específico “un proyecto de vida” el cual fue revisado en tres fechas diferentes hasta la entrega final del documento, a la par los estudiantes en grupos construyeron guiones de teatro para ser interpretados por ellos en una interpretación artística teniendo en cuenta elementos de la EPC.

1.3.2.1 Enseñanza. Se trabajó la planeación de un texto cuyo tema era el proyecto de vida, este fue presentado en tres versiones ayudando al estudiante a entregar un texto con correcciones y sugerencias enriqueciendo el proceso de la escritura.

Las metas estaban encaminadas a desarrollar comprensión sobre el teatro y sus características, como crear una obra de teatro, sobre las diferentes posibilidades comunicativas que tienen al momento de poner en escena un personaje; acerca de la misión al formar parte de un grupo y su responsabilidad dentro de la obra de teatro.

Realice una exploración de los saberes previos sobre el tema a tratar, posteriormente los estudiantes conformaron grupos de trabajo con la finalidad de crear el guion e interpretarlo en una obra de teatro relacionada con la vida cotidiana de ellos.

El trabajo realizado por los estudiantes se evaluó por medio de una rúbrica con 4 criterios, teniendo en cuenta los desempeños, alto, bajo y superior.

1.3.2.2 Aprendizaje. A partir de la propuesta realizada sobre la construcción de un texto relacionado con el proyecto de vida, los estudiantes se sintieron muy comprometidos con su texto, asumiendo que el tema escogido por ellos sería en realidad la visión futura de su vida, lo más difícil para ellos fue iniciar el escrito, el uso de conectores, sinónimos, la conjugación de verbos, con el paso del tiempo y después de la revisión de la primer versión cada estudiante valoró la construcción de su texto, sus fallos y sus aciertos al momento de redactar, he iniciaron la corrección del mismo para entregar la segunda versión, hasta entregar un producto bien elaborado con buena redacción, cohesión, coherencia y buena ortografía.

Los estudiantes trabajaron en grupos donde se observó el trabajo colaborativo, todos en su gran mayoría aportaron ideas para la construcción de sus guiones, planearon y organizaron, su vestuario y cada estudiante le dio vida a su personaje.

En vista de la gran motivación que generaron las diferentes actividades en torno al teatro y aunque no se tenía planeado de esta manera se integraron temáticas de ética y valores como: la responsabilidad el respeto, la importancia del dialogo para la solución de conflictos.

Los estudiantes hicieron una reflexión sobre su propio aprendizaje por medio de una rúbrica.

1.3.2.3 Pensamiento. Los estudiantes tuvieron que plasmar su pensamiento al momento de construir y reconstruir su texto escrito sobre el proyecto de vida, desarrollaron habilidades de escritura, aprendieron a no escribir lo primero que pensaban sino por el contrario a realizar una planeación sobre su texto escrito.

Los estudiantes tuvieron que unificar criterios para poder llevar a cabo este trabajo ya que las ideas eran muchas y se hizo difícil por momentos llegar a un consenso sobre el mismo título de cada una de las obras, el tema a tratar en la obra, la elección de los personajes a interpretar y sobre quién sería el director de esta.

1.3.3 Docente secundaria Matemáticas. (Julio –diciembre 2016). Este ciclo se trabajó con los estudiantes del grado sexto, grupo 603.

1.3.3.1 Enseñanza Teniendo en cuenta que la gestión de aula se desarrolla entre las interacciones que realizan el docente, el estudiante en una pequeña sociedad que es el aula de clase y dentro de ello y donde juega un rol importante la construcción de significados y nuevos conocimientos a partir de las propuestas curriculares, en mi práctica diaria de aula, apliqué con mayor frecuencia rutinas de pensamiento frente a las actividades que proponía a mis estudiantes, comencé a dar reconocimiento a los saberes previos y surgió en el desarrollo de la clase la retroalimentación, de igual forma se hizo un trabajo consiente frente a la planeación de secuencias didácticas, además de incorporar algunos elementos de la EPC.

A través de los diferentes seminarios de la maestría he llegado a comprender e interiorizar que debo actuar a favor del logro de aprendizajes significativos en el aula de clases y para ello, debo planear, diseñar y aplicar secuencias didácticas donde se generen situaciones de aprendizaje y reflexión sobre la forma como aprenden los estudiantes y sobre mis propias prácticas; que dichos diseños, deben ajustarse a la toma de una serie de decisiones pedagógicas que consideren el contexto escolar y las características de cada uno de mis estudiantes, por tanto las estrategias de enseñanza deben promover un aprendizaje de calidad, efectivo y significativo de los contenidos y las metas de comprensión que propongo y

reconociendo la evaluación como una oportunidad de mejoramiento que permite evidenciar avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje y como instrumento para la toma de decisiones oportunas en cuanto a que es capaz de hacer y como lo hace, buscando con diferentes estrategias y herramientas que la mayoría de los estudiantes aprendan y superen sus dificultades.

1.3.3.2 Aprendizaje Después de aplicar la secuencia didáctica, planeada y estructurada cuidadosamente, se evidencia en los estudiantes mayor comprensión del tema propuesto, son capaces de expresar sus puntos de vista y defender sus ideas, sacan conclusiones y se muestran motivados frente a la actividad propuesta ya que involucran diferentes momentos donde se promueve la participación y el trabajo colaborativo.

Es importante reconocer que es necesario fortalecer el lenguaje propio del área ya que se presenta como un obstáculo para la mejor comprensión de los contenidos.

1.3.3.3 Pensamiento En este momento de avance de la maestría, se genera mayor conciencia del maestro frente a su labor; aquí se reconoce que su trabajo va más allá de impartir un conocimiento, y ello se refleja en el desempeño en el aula como un orientador de procesos, donde las clases generen motivación en los estudiantes, donde el ambiente de clase permite determinar los diferentes estilos de aprendizaje y genera diferentes valoraciones, donde muestra su versatilidad para adaptarse a las necesidades y con su ejemplo de vida genera expectativas en los estudiantes y haciendo refuerzos positivos ante las dificultades a que se enfrenta en el aula.

Por eso la toma de decisiones e interpretaciones que realiza el profesor cuando desarrolla su trabajo pedagógico, se debe centrar en el aprendizaje y las estrategias pedagógicas, considerando al estudiante como el factor principal de su propia educación, con un profesor que facilita el proceso del aprendizaje, de manera realista, que busca motivar e incentivar a los estudiantes hacia la curiosidad y el interés, características propias del ser humano promoviendo el desarrollo del intelecto, desafiando la inteligencia, formando actitudes y valores para la vida, es la cuota pendiente de la educación en la actualidad.

En cuanto a los estudiantes es importante ver como el curso en el que se están implementando nuevos elementos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con respecto a los otros grupos, son más participativos, más críticos y más expresivos frente a sus apreciaciones.

Finalmente mi reflexión sobre mi práctica de aula después de haber profundizado en la enseñabilidad y en los contextos de desarrollo y aprendizaje, principalmente en el contexto didáctico puedo reconocer que el profesional de la educación con miras al futuro se centra en la gestión del conocimiento dentro de su aula, en busca de la generación del mismo, para ello su misión no es el traspaso de contenidos y saberes sino la de dotar a sus estudiantes de capacidades para procesar y ordenar lo aprendido: aprender a aprender y utilizarlo adecuadamente en un determinado contexto, generando interés por una educación para la vida en plena autonomía de sus actos y creando situaciones de aprendizaje acordes a los cambios actuales en la sociedad.

1.3.4 Docente secundaria Ciencias Naturales. Tercer semestre de la maestría (junio a diciembre de 2016). Desde enseñabilidad (desarrollo del pensamiento científico) se plantearon actividades tales como el CORE (acrónimo en inglés CoRe; representaciones de contenido, fue originalmente desarrollado como parte de una estrategia para explorar y hacerse una idea del PCK), una planeación de clase, pero en esta oportunidad la propuesta estaba enfocada desde la EPC y el conocimiento del contexto (en los aspectos mental, situacional y lingüístico).

Por otra parte, se diligenció una matriz con las dimensiones propuestas por la universidad (enseñanza, aprendizaje y pensamiento), integrando los aprendizajes adquiridos durante los tres semestres de la maestría y soportada con los referentes teóricos revisados enfatizando el conocimiento profesional del docente y el desarrollo del pensamiento científico.

1.3.4.1 Enseñanza. En este momento mi práctica docente había sido permeada y ya aplicaba nuevas estrategias en el proceso de enseñanza. Identificar el contexto e incluso en algunos casos las necesidades específicas de los estudiantes originaban un mayor acercamiento con los niños y esto permitía que los estudiantes desarrollaran las actividades propuestas con interés y agrado.

Al hablar de contexto ya no me refería de manera exclusiva a un sitio o condiciones de tipo socioeconómico de cada estudiante e incluso del docente, para este momento el contexto se analiza como situacional, mental y lingüístico, abarcando así el contexto de aula. Estos aspectos del contexto de los estudiantes se deben tener en cuenta en el momento de planear una actividad pedagógica. Sin dejar de lado el incentivar la observación y la formulación de preguntas.

Al recibir el módulo de EPC se complementó lo que se había realizado en la planeación de clase desde enseñabilidad y determine algunos aspectos específicos que podía aplicar, y así mejorar en mi práctica. Estos aspectos relevantes fueron las rutinas de pensamiento, la rubricas de evaluación, la retroalimentación y la actividad de síntesis, para incorporar estas nuevas estrategias fue necesario socializar con los estudiantes sobre el fin de estas, los niños estaban acostumbrados a una evaluación tradicional sin olvidar la evaluación considerada como una prueba escrita y estas nuevas estrategias les implicaban mayor participación y algunos estudiantes presentaron cierto nivel de dificultad especialmente cuando les implica escribir su concepto. Otro aspecto que no había abordado antes era el de la coevaluación, se realizó un ejercicio, pero no se alcanzó el objetivo, los niños colocaron notas sin analizar la lista de criterios que se habían planteado; por lo tanto fue necesario retomar la rúbrica y desarrollarla paso a paso con los niños y explicar nuevamente cual era el fin de la coevaluación.

1.3.4.2 Aprendizaje. Al plantear actividades soportadas y diseñadas con base en lo observado como parte del contexto (Mental, situacional y lingüístico) y tratando de aplicar algunos aspectos de la EPC, los estudiantes presentan cierta oposición ya que es un proceso que involucra su opinión, concepto, producción de organizadores mentales y actividades de síntesis que les implica mayor nivel de concentración, responsabilidad y capacidad cognitiva para hacer producción textual.

Por otra parte, a nivel general venían trabajando en grupos colaborativos, pero en esta etapa para algunas actividades les asigne roles, responsabilidades específicas. De esta manera se evidenció algunas debilidades en unos estudiantes, como por ejemplo cuando se les pedía leer y hacer un resumen lo que hacían era transcribir literalmente; en el momento que se les pide entregar información en un mapa mental, mapa conceptual, un informe de laboratorio, rutina de pensamiento; algunos niños ni siquiera lo intentaban, fue una situación especial, se daban nuevamente indicaciones para realizar la actividad y en los casos que presentaba más dificultad se les acompañó, oriento de manera constante, incluso fue necesario fortalecer su parte anímica, para ellos el concepto de sus compañeros y docente era importante.

Otro aspecto que se introdujo para esta etapa fue la retroalimentación en pares, algunos estudiantes lo tomaban de manera responsable y se preparaban para hacerle sugerencias a sus compañeros tanto de forma como de fondo de la información presentada; también había otros que solo hacían retroalimentación de forma. Al plantear la autoevaluación de cada actividad fue necesario en algunos casos llamarlos a la reflexión, en el sentido que no realizaban una valoración que les permitiera identificar aprendizaje, fortalezas y puntos por mejorar, lo que hacían era simplemente colocar una nota, muchas veces sin leer los criterios de la autoevaluación. Realmente es un proceso un poco largo que, si permite que los niños se apropien de sus actividades y por lo tanto de su proceso de aprendizaje, pero también implica más tiempo para poder desarrollar todas estas actividades. Se puede decir que este es uno de los aspectos limitantes y a considerar.

1.3.4.3 Pensamiento. Específicamente en cuanto a mi pensamiento, sigue cambiando. Me consideraba una docente tradicional pero dispuesta a abordar nuevas estrategias pedagógicas que permitieran mejorar mi práctica pedagógica, es así como integro aspectos relevantes adquiridos durante la maestría y que contribuyen de manera significativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje y proceso evaluativo. De manera específica durante el tercer ciclo se identificó la importancia de trabajar y conocer el contexto a nivel institucional, de aula y de cada uno de los estudiantes a nivel situacional, lingüístico y mental con el fin de diseñar actividades que sean significativas y coherentes para los estudiantes.

Como docente no puedo ser simplemente un transmisor de contenidos, por el contrario, debo orientar, dinamizar el aprendizaje, conocer el contexto para planear actividades que sean significativas y útiles para los estudiantes del siglo XXI. Como docente de ciencias naturales es importante incentivar a los niños y jóvenes a desarrollar su pensamiento científico y crítico con el fin de utilizar sus aprendizajes en la solución de problemas de su contexto.

Por otra parte, en cuanto al pensamiento de los estudiantes, las rutinas de pensamiento conllevan a los estudiantes a un proceso de estructuración de información, análisis y producción textual frente a su aprendizaje y mediante un buen seguimiento y orientación del docente la rutina potencializa las competencias y habilidades propias de la disciplina en cada educando. Sin embargo, el nivel de producción y síntesis puede variar dependiendo de la rutina empleada, e incluso del estudiante que la elabore (de su contexto). Por lo tanto, el docente debe seleccionar bien la rutina dependiendo del objetivo planteado.

1.3.5 Docente media técnica Química. En el segundo semestre del año 2016, en el seminario de desarrollo del pensamiento científico, inicialmente hicimos un reconocimiento de las representaciones del contenido a través de un instrumento (CORE), además realizamos la caracterización del aula de ciencias a partir del conocimiento contextual, como un dominio importante del conocimiento profesional del profesor en sus aspectos situacional, mental y lingüístico; estas dos actividades se integraron finalmente en la planeación y desarrollo de una clase incorporando todos los elementos de la Enseñanza para la Comprensión, a partir de la cual se presentaron los resultados y una reflexión pedagógica.

Finalmente, se precisaron los aprendizajes alcanzados en la maestría durante los tres primeros semestres, con base en una matriz generada desde las categorías enseñanza aprendizaje y pensamiento; en el énfasis de ciencias naturales esta matriz establecía como subcategorías de análisis para la enseñanza, de acuerdo con la propuesta de Valbuena (2007) los cuatro dominios de conocimiento profesional del profesor de ciencias: Disciplinar, Pedagógico, Conocimiento Didáctico del Contenido y Conocimiento Contextual; para el aprendizaje las subcategorías eran Competencias científicas, Actitudes personales y sociales y Conceptos; para el pensamiento la subcategoría era el Pensamiento Científico.

Con base en los avances del proyecto de investigación, empecé a aplicar algunas rutinas de pensamiento y a utilizar las rúbricas de evaluación en el aula, de acuerdo con estas actividades describo los aspectos más relevantes de este ciclo

1.3.5.1 Enseñanza. Reconocía al finalizar el tercer semestre que mis prácticas habían sido intuitivas, modeladas por mis concepciones y experiencias; las primeras construidas durante mis años de ser estudiante y familiar de docentes, las segundas formadas básicamente en mi quehacer educativo en la I.E.D. Pompilio Martínez, permeadas por su cultura institucional, su forma de planear y hacer las cosas y, por el conocimiento compartido con mi equipo de trabajo de área; espacios que según Barnett y Hodson (citados por Valbuena, 2007) corresponden a los micromundos en los cuales se desempeña el docente.

Analizaba, que contrario a lo que pensaba hasta ese momento, el conocimiento disciplinar no era suficiente para desempeñarse como docente; por esta razón recapacitaba sobre el grado de apropiación que había alcanzado, específicamente sobre el conocimiento del contexto, como componente del conocimiento profesional del profesor. En este aspecto, identificaba que involucraba algunos aspectos de reconocimiento de los procesos químicos que se desarrollan en situaciones cotidianas en las cuales los estudiantes se ven inmersos, dicha integración no llegaba a un nivel de transformación o impacto sobre el contexto, o por lo menos no era evidente en la planeación y la evaluación.

En cuanto a la interacción con los estudiantes, como docente, realizaba esfuerzos para identificar a los estudiantes y llamarlos por su nombre, como una forma de reconocer su individualidad y particularidad; además, buscaba con los directores de grupo y la coordinadora de convivencia, conocer las situaciones diferentes o especiales a nivel familiar en las cuales estaban inmersos; durante el desarrollo de las clases generalmente alcanzaba un reconocimiento importante de las habilidades y competencias necesarias para el área, pero, poco conocimiento de habilidades que no eran evidentes en mi aula de clase, y que sólo observaba cuando participan en otras actividades. Por tanto, una de las tareas que asumía en el momento era establecer mecanismos o estrategias para alcanzar una comprensión de las características de los estudiantes que no se enfoque sólo en lo que se considera necesario para el área, sino que abarcara toda la gama de elementos que las conforman y así, poder generar procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos para ellos.

Por otra parte, en relación con la evaluación, durante la planeación de la sesión de clase de E.P.C., uno de los aspectos más significativos fue determinar los elementos de la valoración continua (criterios y retroalimentación) para los desempeños de comprensión; este ejercicio, me confrontó con la retroalimentación que realizaba, la cual era esporádica, insuficiente y a destiempo, y se convirtió en uno de los puntos de análisis y cambio específicos en mi práctica. Reconocí que cuando se integra específicamente en la planeación la valoración continua, no se plantean o desarrollan en el aula actividades que no apoyen el logro de las metas de comprensión, porque el docente debe identificar con anterioridad que espera que los estudiantes demuestren y como lo puede reconocer con el fin de realizar la retroalimentación adecuada y pertinente a cada estudiante.

Finalmente, y en relación con el proyecto de investigación institucional propuesto, consideraba integrar algunos de los aspectos metodológicos implementados con E.P.C., por ser compatibles con el modelo cognitivo y con los enfoques del constructivismo y el aprendizaje significativo, propuestos en el P.E.I. institucional, y porque involucraban de manera integral el reconocimiento y transformación del contexto del estudiante que logra una coherencia necesaria y trascendental en la formación como técnicos en Gestión Ambiental de los estudiantes.

1.3.5.2 Aprendizaje. Uno de los aspectos relevantes en ese semestre fue la descripción del aula en relación con el aprendizaje de las ciencias, en general observé que los estudiantes realizaban con facilidad actividades de consultadas guiadas con preguntas, pero no eran suficientemente eficientes en el momento de analizar, comparar y contrastar la información. De la misma manera, se percibía poca autonomía y responsabilidad con su aprendizaje, ya que dependían mucho de la explicación y mediación del docente; ante una situación problema la tendencia era a repetir lo que se presentaba como ejemplo y, les tomaba tiempo utilizar el conocimiento para resolver una situación problema cuando tiene variaciones con respecto a la usada como ejemplo.

En relación con las actividades planteadas se identificaba que era necesario fortalecer habilidades como el análisis de fenómenos (implica describir, comparar y clasificar), el manejo adecuado de la información al identificar y seleccionar las fuentes teniendo en cuenta que los datos puedan ser relevantes y confiables y, el uso adecuado del lenguaje específico del área.

1.3.5.3 Pensamiento. Como reflexión sobre mis concepciones, declaraba que una vez se comprendía la relación entre el contexto, el desarrollo y el aprendizaje, se volvía relevante el ejercicio de planear, enseñar y evaluar desde una perspectiva que integre el reconocimiento y transformación de ese contexto; si se consideraba que el conocimiento de contexto debía ser un ejercicio permanente, reflexivo y sistemático de identificación de la coherencia de lo planeado y ejecutado en el aula, con las características de los estudiantes, con los objetivos de aprendizaje del curso y del área, con los propósitos de formación institucionales, con las necesidades y problemáticas de la comunidad cercana.

En cuanto a los estudiantes, reconocía que las rutinas de pensamiento ayudaban a visibilizar en forma individual los cambios y el afianzamiento de los conceptos, además la percepción del estudiante sobre la presencia de los fenómenos químicos en su vida cotidiana. Además, durante la práctica buscaba un fortalecimiento del lenguaje propio de la química para la explicación de esos fenómenos, y también desde mi discurso como docente, exigiéndolo en el estudiante durante la socialización de información o la elaboración de informes y prácticas de laboratorio.

I.4 Ciclo 4.

Inicia, en el año 2017, aunque durante el primer semestre se implementaron algunas rutinas de pensamiento y rúbricas de evaluación, no se generó el cambio y el impacto que el grupo de investigación espera lograr, ni en la evaluación, ni en las prácticas de aula, ya que no se alcanzaron a articular todos los aspectos involucrados en la matriz de categorías planteada. Por esta razón, emprendimos una nueva revisión teórica con el fin de profundizar sobre diferentes aspectos relacionados con la evaluación e identificar las opciones que permitieran realmente consolidar una propuesta institucional.

Ese ejercicio nos permitió comprender, en primer lugar, que para lograr una verdadera transformación no únicamente de la evaluación sino que impactará nuestras prácticas pedagógicas, la propuesta tenía que

ser más contundente e integradora, y no debía centrarse solo en la aplicación de algunos instrumentos. Por otra parte, reconocíamos que la autonomía, responsabilidad y metacognición, que buscábamos desarrollar en los estudiantes, no iba a surgir en medio de un contexto de evaluación tradicional y punitivo, sino que debían generarse estrategias de enseñanza y evaluación más incluyentes y participativas, integrando las perspectivas del estudiante.

Dentro de las alternativas encontradas que propenden por esa transformación en la evaluación, en la cual el docente deja de ser el único evaluador, se presentaban estrategias como la E.A., enmarcada en procesos de autoevaluación y coevaluación, dentro de los cuales la retroalimentación eficaz y oportuna constituía una necesidad y característica ineludible; integrando también, instrumentos como las rúbricas, los portafolios, la evaluación de desempeño y los mapas conceptuales que se destacaban por su confiabilidad y validez, sin desconocer la oportunidad de incluir las rutinas de pensamiento en la misma.

A partir de estos nuevos aprendizajes, se consolidó la propuesta de Evaluación Auténtica, enmarcándola dentro del enfoque ecológico a partir del cual se lograba la coherencia no sólo con los propósitos de formación de la I.E.D. Pompilio Martínez sino también con los propósitos que como grupo investigador deseábamos alcanzar, además como aspectos estructurantes se establecieron la definición y los principios de la evaluación con base en los cuales, se caracterizaron los roles del docente y del estudiante y se seleccionaron las formas y los instrumentos de evaluación, que considerábamos respondían a las necesidades de nuestros contextos de aula y del aprendizaje de las áreas que orientamos.

En consecuencia, se generó una nueva intervención en el aula, que en esta segunda etapa se soportaba en planes de clase en los cuales se incluyó específicamente la valoración continua como característica destacada de la E.A., el registro se realizó en diarios de campo, estructurados en forma diferente a los que se utilizaron en la delimitación del problema, para que se lograra dar cuenta más fácilmente de las dimensiones de análisis Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento, así como de las categorías y subcategorías identificadas en la matriz. Se complementó este registro con fotografías, videos y reflexiones personales sobre la evaluación, que se integraron en el ejercicio de triangulación de las experiencias y de la información individual con el fin de generar los resultados, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

1.4.1. Docente primaria 1. Este ciclo se inició con estudiantes de grado quinto con los que se hizo una entrevista en video acerca de su percepción frente a la evaluación y finalizó con un escrito acerca del cambio del pensamiento o no en torno a la misma después de las actividades realizadas para el año 2017.

Con este grupo se inicié el desarrollo de la propuesta basada en las bondades de la evaluación auténtica, implementé diversas estrategias teniendo como objetivo principal la obtención del aprendizaje no solo en lo cognitivo sino también en lo concerniente al desarrollo del ser y saber hacer con una visión que fue mucho más allá de la calificación. Este ciclo fue el más significativo pues el trabajo realizado en los anteriores semestres me aportó elementos valiosos que logré consolidar durante la implementación de la propuesta.

1.4.1.1 Enseñanza. Durante este ciclo se llevó a cabo un trabajo mucho más cuidadoso y atento durante la implementación de la propuesta de E.A., logré comprender el efecto que tiene una previa y adecuada planeación, disposición de materiales en el aula y la importancia de motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje. Para iniciar cambie la forma de organización del salón no en filas sino en mesa redonda y procuré variar el trabajo para que fuera realizado por pares o en grupos fortaleciendo el trabajo colaborativo, pocas veces de manera individual, esto permitió generar espacios de reflexión en los estudiantes relacionados con la escucha activa, la participación y el valorar el trabajo de los compañeros. Incluí en la planeación institucional elementos de la enseñanza para la comprensión que fueron aprobados por la coordinación académica y que propicia una valoración continua y retroalimentación efectiva, esta me permitió desde un inicio tener más claridad acerca de los desempeños esperados en los estudiantes. Desarrollé el plan lector haciendo un análisis de la propuesta de la guía y modificando algunas actividades con el objetivo de fortalecer aspectos de los diferentes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, a la par del plan lector desarrolle actividades con varios libro álbum, que fueron proyectados y leídos con apoyo audiovisual, a partir de la lectura de estos se realizaron preguntas en todos

los niveles, y se hicieron propuestas para motivar la producción escrita, se preguntó acerca de la intención del autor, la evaluación de esta trabajo se favoreció con rúbricas ya que cada estudiante pudo desde un inició conocer los criterios con los que sería evaluado y se mostró un gran interés por obtener un desempeño superior.

Algunos libro álbum que se presentaron fueron:

- “Choco encuentra una mamá” de la autora Keiko Kasza. Después de la lectura cada estudiante escribió otras historias de Choco que fueron intercambiadas y leídas por todo el curso, hubo una alta motivación por el cuento, por la escritura, pero sobre todo por conocer el escrito del otro.
- “Elmer el elefante” de David Mckee, con este cada estudiante escribió el diario de Elmer de una semana.
- “Esteban y el escarabajo” de Chiara Carrer, la propuesta con este cuento fue cambiar el final y escribir una carta a los niños que maltratan los animales.
- “Mi día de suerte” de Keiko Kasza, a partir de la lectura de este cuento los estudiantes escribieron acerca del mejor día que han tenido hasta el momento, también le escribieron un mensaje a cada uno de los personajes del cuento.

Realicé un ejercicio continuo con las rutinas de pensamiento ver, pensar, preguntarse con las caratulas de los textos que después fue socializada propiciando la participación, fortaleciendo la oralidad y escucha activa y la rutina color, símbolo, imagen después de las lecturas que fue explicada por cada estudiante con el objetivo de evidenciar la comprensión y favorecer la síntesis.

En cuanto a la evaluación implementé rúbricas que fueron construidas con ayuda de los estudiantes, estas fueron de gran interés ya que fue un elemento nuevo y motivante para ellos, realicé un trabajo de coevaluación en el que los estudiantes se sintieron partícipes y manifestaron sentirse a gusto, con esta se motivó a asumir con respeto y seriedad la percepción del compañero, a no generar conflicto al no estar de acuerdo y a ser responsable con las apreciaciones hacia los compañeros.

La heteroevaluación la realicé de manera permanente y acompañada de la retroalimentación efectiva valorando el esfuerzo, la participación y calidad de los trabajos presentados. Presenté la autoevaluación como un ejercicio responsable y reflexivo que requería de honestidad y veracidad acerca del propio aprendizaje, durante el proceso se fortalecieron aspectos como la escucha activa, la participación, el respeto y el trabajo en equipo.

1.4.1.2 Aprendizaje. El grupo obtuvo buenos resultados frente al trabajo propuesto, entre estos destaco los siguientes:

- Trabajo en equipo
- Escucha activa
- Participación en las diferentes actividades
- Cada vez las rutinas de pensamiento fueron presentadas con mayor detalle y extensión.
- Comprensión del sentido de la evaluación
- Mejoramiento en la calidad de los trabajos presentados
- Responsabilidad y honestidad en la autoevaluación
- Motivación por la lectura y la escritura
- Las rutinas de pensamiento y la explicación de estas evidenciaron que los estudiantes si hicieron las lecturas y que tuvieron buena comprensión.

1.4.1.3 Pensamiento. A continuación, se transcribe el pensamiento inicial de algunos estudiantes en torno a la evaluación y que representaba el sentir de la mayoría de ellos ya que así lo manifestaron.

Estudiante 1. “cuando hablan de la evaluación yo siento muchos nervios de sacar un uno y que la mamá lo regañe a uno”

Estudiante 2. “cuando dicen evaluación uno piensa que va a pasarla o no porque cuando dicen evaluación es difícil y le ponen pruebas, así como si fuera difícil”

Estudiante 3. “a mi cuando me hablan de la evaluación yo siento una especie de cosquilleo en el cuerpo diciéndome voy a perder la evaluación porque la verdad yo soy casi muy malo para las evaluaciones”

Estudiante 4. “yo creo que cuando la profesora o el profesor dice hay evaluación a uno le pasa un frio por el cuerpo, uno piensa mucho la pierde o la pasa, entonces eso da mucho miedo, temor”

Estudiante 5. “cuando a uno le dicen que van a hacer una evaluación uno a lo que se la ponen a hacer uno mira a todo lado todo angustiado, pero digamos si la estudia pues uno va con un poquito más con esfuerzo y la puede hacer”

Estudiante 6. “cuando me hablan de evaluación yo me siento un poco tímida o sea por ejemplo que venga la mamá sálvame y uno a veces siente escalofríos de perder o cosquillas en el estómago que nuestras mamás nos dicen hay por qué la perdió y tanto que le exigí y estudié y no la pasó por Dios”

Estudiante 7. “cuando me dicen que van a hacer evaluación me siento nerviosa y entonces digo uy tengo que estudiar mucho y yo estudio y pues a veces uno estudia y le va pues bien o mal, pero a veces a uno le da miedo con los papás que lo regañen a uno

Estudiante 8. “sobre las evaluaciones de que cuando a uno le dicen evaluaciones entonces uno ya tiene la tentación de uno ya concentrarse en el examen, pero pues uno debe ponerse a estudiar entonces uno como no sabe si uno pierde la evaluación entonces uno debe tener confianza en sí mismo”

Los estudiantes relacionaban la evaluación con pruebas escritas y exámenes lo que les generaba miedo, nervios, temor y angustia, manifestaron que necesitaban estudiar para obtener buenos resultados y que se sentían con temor por la reacción de los padres ante los resultados obtenidos, 10 meses después los estudiantes vieron los videos con las respuestas que dieron y manifestaron que cambio su pensamiento y sentimientos frente a las evaluaciones, mencionaron que ya no sentían miedo como antes porque sintieron que aprendieron y ganaron confianza en ellos mismos.

Se entregó a cada estudiante una hoja para que escribieran sobre la evaluación antes y después y así visibilizar su pensamiento, los principales hallazgos fueron los siguientes:

La evaluación antes: los estudiantes solamente identificaban al profesor o profesora como el único agente evaluador, de forma oral o escrita, la autoevaluación consistía en un formato que tocaba llenar y sentían que en la evaluación muchas veces era de temas que no se vieron. Percibían que esta se hacía al final de los periodos, cada semestre, al final del año o de vez en cuando y que si se perdía no había forma de recuperarla

En cuanto a los sentimientos generados se encontró miedo, nervios, inseguridad, angustia, temor a la reacción de los padres, frio en el cuerpo miedo a la equivocación y angustia porque era la nota que más valor tenía

En cuanto a **La evaluación después** los estudiantes identifican otros agentes evaluadores, entre sus respuestas se encontró que se sienten evaluados por ellos mismos, por los compañeros y por la profesora. Frente a la pregunta acerca de cómo son evaluados respondieron lo siguiente: rúbricas, rutinas de pensamiento, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, retroalimentación, de forma oral, trabajo en clase, trabajo en grupo, participación, mediante exposiciones. Algunos estudiantes escribieron que la evaluación es más fácil y más chévere. Su percepción frente a cuando son evaluados percibe que son evaluados todo el tiempo y cada semana.

Los sentimientos que les genera la evaluación cambiaron notablemente ya que en comparación con sus respuestas de inicio de año sus respuestas cambiaron a sentimientos positivos como confianza en sí mismos, seguridad, libertad, esfuerzo por mejorar, más tranquilidad con la evaluación semestral, oportunidad de mejorar, piensan que la evaluación es mejor y que la autoevaluación y retroalimentación los lleva a reflexionar acerca del desempeño.

En los escritos de los estudiantes evidenció el cambio de pensamiento y sentimientos frente a evaluación, aunque algunos niños escribieron que era más fácil reconocieron que requieren esfuerzo por que quieren mejorar. Los resultados de las evaluaciones semestrales fueron buenos y esto lo atribuyen a que en las clases realmente aprendieron, a que estaban tranquilos y seguros en sí mismos.

A pesar de la reflexión permanente en el aula de la importancia del aprendizaje y no de la nota los estudiantes buscan una calificación pues manifestaron en varias ocasiones que es la manera de ser recompensado su trabajo y que es una alegría para los padres ver buenas notas en los cuadernos. Muchos de los estudiantes son conscientes de los logros y aprendizajes que han obtenido, comentaron que las estrategias implementadas les han ayudado a analizar y a pensar más.

Considero que el proceso de comprensión de lectura que se llevó a cabo durante el año permitió fortalecer la interpretación y análisis.

La propuesta de evaluación auténtica me permitió explorar nuevas formas de evaluación que si bien requieren de un poco más de esfuerzo y dedicación posibilitan un mejor seguimiento a los procesos, una reflexión permanente en torno a la obtención de los aprendizajes, una oportuna toma de decisiones frente a cambios necesarios y un clima de aula más armónico.

La evaluación no puede ser vista como un aspecto aislado de la enseñanza ni del aprendizaje, esta es parte integral de todo el proceso y la vía para obtener cambios en la calidad educativa con un panorama mucho más amplio que la obtención de conocimientos.

I.4.2. Docente primaria 2. Para el año 2017 me fue asignado el curso 301 con este comencé a implementar actividades relacionadas con la evaluación autentica buscando alternativas diferentes para evaluar quitándole protagonismo a la evaluación escrita.

I.4.2.1 Enseñanza. Considero que este ciclo fue el más relevante para mi práctica pedagógica ya que se llevó a cabo de forma planeada con más rigurosidad y en constante alerta ante las expectativas, respuestas, opiniones y resultados de los estudiantes frente a la propuesta de evaluación autentica.

Las estrategias utilizadas que generaron más impacto fueron la autoevaluación y la coevaluación ya que para los estudiantes fue un elemento nuevo, llevar a los niños a detenerse a pensar acerca de su propio aprendizaje fue muy significativo tanto para ellos como para mí como docente, esta reflexión genuina de los estudiantes permitió reorientar las practicas cuando fue necesario y hacer efectiva la retroalimentación hasta lograr los aprendizajes esperados.

El proceso de coevaluación inicio realizando ejercicios de empatía y toma de perspectiva en los que los estudiantes comprendieron la importancia de pensar en el otro, en cómo se siente el compañero si no es valorado su esfuerzo y trabajo, en cómo me siento si la valoración de mi trabajo no es objetiva según mi criterio de pensamiento y en la necesidad de ser objetivos independientemente de los lazos de amistad, este trabajo debe realizarse de manera continua. Es valiosa la oportunidad de iniciar este tipo de reflexiones con estudiantes de niveles iniciales de básica primaria.

Al pensar en la evaluación de otra manera también fue necesario pensar en buscar otras formas de enseñanza, realicé actividades mucho más dinámicas y lúdicas, realicé rutinas de pensamiento, actividades variadas del plan lector, elaboración de un cuento como estrategia de escritura, los cuadernos viajeros, trabajo en biblioteca, exposiciones, trabajo por pares y en grupos.

La rutina de pensamiento ver, pensar, preguntarse con la imagen de la portada de los diferentes textos del plan lector y de diferentes imágenes, así como actividades antes, durante y después de la lectura permitieron alcanzar otros niveles en la comprensión lectora de los estudiantes.

El plan lector que trabajamos en la institución consta de la lectura de cuatro textos al año uno por periodo, este trae una carpeta con gran variedad de actividades para que los estudiantes realicen bajo la orientación del docente, cabe anotar que tanto los textos como las actividades son apropiadas para la edad de los estudiantes. La evaluación propuesta para la comprensión de lectura de estos textos se limitaba al planteamiento de preguntas generalmente de tipo literal, esta poco a poco la cambié por la evaluación con rubricas en las que incluí los niveles inferencial y crítico y mediante las cuales los niños y niñas conocieron con anterioridad los criterios a evaluar lo que los motivo a esforzarse por obtener mejores desempeños.

Al desarrollar las diferentes actividades se evidenció el gusto que ellos han adquirido por la lectura además de ir generando hábitos muy importantes en la edad escolar,

La escritura de un cuento sobre un viaje imaginario a cuatro lugares estos eran: viaje al desierto del Sahara, viaje al Amazonas, viaje por el rio Nilo, viaje a París, donde los estudiantes tenían la opción de

escoger uno de ellos, debían investigar las características especiales de cada lugar como la alimentación, el idioma, vestuario, costumbres, para así poder incluir estos aspectos dentro de su relato, este debía cumplir con las características del cuento (inicio, nudo, desenlace) y pasaba por dos revisiones para la corrección de la escritura, la ortografía y la construcción general de la historia a relatar, otro aspecto importante a mencionar es que la familia viajaba junto con ellos, lo que permitió conocer características especiales de cada una de las familias.

El cuaderno viajero fue una actividad dirigida a ser realizada en casa junto con la familia, esta consta de dos muñecos de peluche en este caso un oso al cual llamaron “el oso piloso” y una vaca llamada “pilosa”, cada peluche viajaba acompañado de un cuaderno a una casa diferente todos los días, en el caso de la vaca pilosa debían escribir lo siguiente: ¿cómo está conformada la familia?, ¿cuál o cuáles son los valores que se trabajaban en casa y porque?, escribir un mensaje dirigido a los compañeros para que vivencien esos valores, agregar una foto o un dibujo de los integrantes de la familia, en el cuaderno viajero del oso piloso los estudiantes escribían las actividades que realizaban junto con el oso desde que lo recibían en el colegio hasta la salida de la casa al día siguiente para regresar al colegio, al día siguiente se realizaba la lectura de lo escrito por cada niño en los dos cuadernos, se corrigió la escritura y se daban indicaciones sobre el texto para mejorar la redacción, la ortografía y la intencionalidad del texto, los estudiantes tomaron fotos junto con los peluches en diferentes lugares del municipio como en otros lugares cuándo salían de paseo en familia el fin de semana, estas actividades descritas en los cuadernos fueron muy enriquecedoras para ellos fue un instrumento muy importante para trabajar con ellos.

Realice diferentes actividades en biblioteca cumpliendo con el horario programado para asistir a ella, donde los estudiantes reflejaron el aprendizaje de las normas para estar en este lugar, desarrollo de guías, lecturas grupales, individuales, lecturas con diferentes propósitos se leyeron varios audiolibros y otras actividades como visualización de videos de otras áreas, construcción de escritos, la biblioteca es un espacio donde los estudiantes se sienten muy cómodos para desarrollar actividades y donde practican la lectura de diferentes textos que son de su agrado.

Los estudiantes realizaron la observaron de varios videos sobre experimentos relacionados con: las mezclas, separación de mezclas, cambios de estados de la materia, la energía, producción de energía, circuitos de energía, luego alistaron los materiales, prepararon la exposición para ser presentada el día de la ciencia sobre la elaboración de su trabajo, los materiales utilizados y la finalidad del experimento, este trabajo se lleva a cabo con el fin de fortalecer la oralidad y vencer la timidez al hablar en público.

Realice varias actividades grupales y en parejas encaminadas a potenciar el trabajo colaborativo, fomentar y favorecer la comunicación entre pares, con situaciones variadas como: la solución de problemas, desarrollo de talleres (matemática), planeación y organización de pequeñas obras de teatro, actividades de comprensión lectora, elaboración de mapas conceptuales, consultas en las tablets para elaborar resúmenes y organizadores gráficos sobre la información solicitada en las áreas de (lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales, informática, gestión ambiental) entre otras.

1.4.2.2 Aprendizaje. Los estudiantes por medio del desarrollo de las diferentes actividades que fueron planteadas se evidenciaron motivados a planear, organizar las ideas de lo que iban a escribir siguiendo el hilo conductor en sus textos, mejoraron ostensiblemente la escucha activa lo que permitió visualizar más orden en el salón, los estudiantes piden la palabra para leer sus tareas, las consultas realizadas a dar su opinión espontáneamente sobre el tema que se esté tratando, al inicio del año escolar esto no sucedía, los estudiantes se notaban muy temerosos al leer y a expresar sus ideas delante de sus compañeros,

Los estudiantes aprendieron a trabajar en parejas y en grupo, manteniendo el orden, aportando ideas valiosas para el desarrollo de los trabajos propuestos y escuchando las opiniones de sus compañeros.

En varias ocasiones me di cuenta que los aprendizajes esperados no se dieron durante las clases lo que se evidenció en las preguntas, los errores, las explicaciones que pidieron a los compañeros, la revisión de tareas y los espacios de participación en los que muchas veces y de manera espontánea los niños y niñas expresaron un “no entendí” o “está muy difícil” estas situaciones me permitieron hacer una retroalimentación oportuna y efectiva que permitió que se consolidaran los aprendizajes.

1.4.2.3 Pensamiento. Los estudiantes organizan mejor sus ideas antes de dar opiniones, planean mejor el desarrollo de sus actividades, se mostraron más conscientes de la importancia de respetar la palabra de los compañeros sin emitir comentarios que generen burla y de la necesidad de realizar aportes en el grupo con el fin de dar a conocer sus apreciaciones personales enriqueciendo así muchas veces el conocimiento, realizar el intercambio de saberes enriquece su quehacer como estudiantes.

Por otra parte, descubrieron que pueden ser escuchados y leídos por otras personas a través de los escritos de sus relatos sobre las experiencias vividas en compañía de sus familias, de piloso y pilosa, de los viajes imaginarios realizados a un lugar específico escogido y trabajado por ellos.

Al preguntar a los estudiantes acerca de la autoevaluación, coevaluación, rubricas y organizadores gráficos respondieron que se sintieron mucho más tranquilos que con la hoja pues esta les genera miedo, angustia y no es del agrado de todos.

Es necesario continuar con la tarea de proponer diferentes formas de evaluar haciendo que estas se hagan de forma continua y flexible, que no sea el mero diligenciamiento de un formato, sino que se convierta en un espacio reflexivo acerca del aprendizaje y que permita al docente obtener una mirada crítica sobre la efectividad o necesidad de cambio en los procesos de enseñanza.

La propuesta de evaluación autentica que lleve a cabo teniendo en cuenta los principios, características, formas, instrumentos, propósitos y roles planteados me permitió reflexionar de forma permanente acerca de mi práctica, de lo que estaba funcionando y lo que no, de la necesidad de planear pensando en que los estudiantes son diferentes y por lo tanto aprenden de distinta manera, de la necesidad de ser coherente y presto a una constante comunicación. La EA fue el elemento clave que me permitió poner en práctica los aprendizajes adquiridos durante la maestría y cumplir con el objetivo de transformar mi práctica pedagógica.

1.4.3 Docente secundaria Matemáticas. (enero-noviembre de 2017) Durante este ciclo se está trabajando con los estudiantes de grado séptimo.

En este ciclo de reflexión se integra las actividades desarrolladas en el cuarto semestre de la maestría y en forma determinante el replanteamiento de la investigación con la implementación de los elementos de la evaluación auténtica trabajados durante el quinto semestre, incluidos en la propuesta.

1.4.3.1 Enseñanza Considero que este ciclo ha sido uno de los más significativos en mi practica pedagógica, ya que, es ese el periodo en el cual toma forma la propuesta de nuestra investigación y en él se pueden evidenciar más concretamente los cambios que a lo largo de la maestría se querían lograr.

Durante estos dos semestres, el trabajo de aula ha sido más intenso y cuidadoso, planeado y ejecutado con rigurosidad y dando sentido al verdadero quehacer del docente en el aula.

En el primer semestre de este ciclo se fortaleció el trabajo con rutinas de pensamiento y se aplicaron rubricas, como elemento importante que me permitió apreciar mejor el desempeño de mis estudiantes; en el último semestre, se adaptaron las planeaciones institucionales con algunos elementos de la EPC, en canto a que se fortalecieron los momentos de la clase y se hicieron más específicas las actividades propuestas y la forma como se evaluarían; también se siguió trabajando las rutinas de pensamiento, se implementaron las reflexiones personales de los estudiantes al final de cada actividad, se fortaleció el trabajo en pares y en grupos y se diseñaron actividades específicas que dan cuenta de la aplicación de algunas técnicas e instrumentos, como el portafolio y las rúbricas las cuales nos acercaron al concepto de E.A..

En cuanto a la evaluación, se dio mayor participación a los estudiantes a partir de procesos de coevaluación y autoevaluación, con orientación y acompañamiento del docente, y de manera progresiva que buscó la autorregulación y la autonomía, sin embargo, se debe reconocer que es un proceso que toma tiempo.

También, se a medida que se avanzó en el proceso se dio permanente la retroalimentación, tanto en pares como formalmente, con el propósito de alcanzar las comprensiones y aprendizajes esperados, dando prioridad al proceso de aprendizaje sobre las pruebas escritas y la calificación final.

Otro punto fundamental que desarrollo ahora en mis prácticas de aula es la comunicación y el tipo de relación que se dé entre el profesor como autoridad y el estudiante, y entre estudiantes, ya que la subjetividad de la comunicación impacta también el aprendizaje.

1.4.3.2 Aprendizaje Hoy en día en mi práctica de aula me intereso por activar los conocimientos previos de los estudiantes, por reconocer los contextos donde acontecen los aprendizajes, desarrollando actividades más prácticas., por identificar los niveles de avance y progreso de acuerdo al desarrollo de las actividades planteadas, identificar las dificultades y problemas que tienen los estudiantes para aprender, por medio del trabajo en equipo, utilizar diferentes estrategias de evaluación, autoevaluación y coevaluación a partir de rubricas sencillas, promover la retroalimentación y reflexión en los procesos de aprendizaje por medio de las diferentes rutinas de pensamiento. Considero que el trabajo ha sido productivo, que los estudiantes son más participativos y autónomos, que son reflexivos frente a su propio aprendizaje y que están más interesados por aprender para la vida que para el momento o para obtener una buena calificación. Esta propuesta ha dado mayor tranquilidad a los estudiantes, incluso la evaluación escrita, rigurosa y constante poco a poco ha pasado a un segundo plano.

1.4.3.3 Pensamiento Cuando se habla de práctica de aula, implícitamente se hace referencia a la relación docente-saber-estudiante e inmediatamente pensamos en una educación con buenos resultados académicos, a partir de la obtención de aprendizajes efectivos en los estudiantes y un profesor que da cuenta de un sabe específico, una experiencia y unos conocimientos necesarios sobre lo que debe hacer en el aula para que sus estudiantes aprendan y mejoren estos aprendizajes.

Hoy considero que al desarrollar actividades orientadas a la E.A., permite preparar al estudiante para el futuro, como personas competentes, reflexivas, creativas autónomas, capaces de identificar y resolver problemas, de planear estrategias, tomar decisiones en el contexto en el cual deban desempeñarse.

Por eso la tarea del docente de aula no es sencilla, el desarrollo científico y tecnológico y enfrentarse cada día a una generación de jóvenes que ven el mundo con otra óptica, que tienen necesidades diferentes a las nuestras, que manejan códigos de lenguaje y pensamiento diferentes a los nuestros, pero ahí está el reto, por eso es importante actualizarnos, capacitarnos e innovar para poder entregar a nuestros niños y jóvenes herramientas para que logren una vida exitosa.

No es una tarea sencilla, pero con el tiempo y a través de mi compromiso con la propuesta se irán generando los cambios que darán cuenta de que vale la pena apostarle a la E.A.

Todo esto necesariamente implicara una revisión y renovación del currículo y su evaluación que progresivamente se irá dando, en la medida que desde mi propia práctica se evidencien cambios y resultados favorables.

1.4.4 Docente secundaria Ciencias Naturales. El cuarto ciclo de reflexión; periodo enero – junio de 2017 correspondiente al cuarto semestre de la maestría y julio a noviembre de 2017: tiempo de reestructuración del proyecto de investigación con la implementación de la propuesta de E.A. en mi práctica docente. Durante este periodo oriente ciencias naturales de grado sexto y gestión ambiental de grado octavo.

1.4.4.1 Enseñanza. Al iniciar este ciclo implemente las rutinas de pensamiento y los aprendizajes obtenidos durante la maestría que se evidenciaron en mí que hacer docente. En primer lugar, en la planeación de clases ya que de común acuerdo con los docentes del grupo investigador en adelante se realizará las planeaciones de clase en el formato institucional, pero se incluirá algunos elementos de la EPC como especificar cada momento de la clase, diseñar actividades variadas y motivantes para los estudiantes. Estas planeaciones fueron avaladas desde la gestión académica.

Posteriormente fue necesario replantear el proyecto de investigación y se inicia con la implementación de nuestra propuesta de E.A. por lo tanto se diseñan actividades en las cuales los estudiantes puedan participar activamente y estar en equipos colaborativos, pero con funciones claras, ya que así cada uno debe cumplir con su oficio en beneficio de su equipo de trabajo y así se fortalece y desarrolla habilidades sociales. La orientación y acompañamiento por parte del docente es de manera constante, aunque se está fortaleciendo la retroalimentación en pares académicos.

En cuanto a la evaluación se fortaleció la valoración de actividades que permitieran validar y evidenciar el aprendizaje en los niños, como las rutinas de pensamiento que permiten visibilizar en forma individual los cambios y la apropiación de los conceptos, además se enfatizó en la reflexión personal para llevarlos a la autoevaluación constante durante el periodo académico en busca de generar procesos de autocritica sobre su proceso de aprendizaje y formativo, así da mejores resultados, los niños analizan sus fortalezas y aspectos a mejorar, se valoran de manera más objetiva en comparación cuando se hacia el final de periodo. Para este momento lo que hacían era colocar una nota sin generar procesos de reflexión y autonomía. También se incluyó la coevaluación, el trabajo con rubricas de evaluación facilita el proceso de análisis para valorar a sus compañeros, pero como se estaba iniciando fue necesario hacer acompañamiento por parte de la docente para que la valoración fuera justa y así incluir la Coevaluación como parte del proceso formativo de los estudiantes. De esta manera se pudo evidenciar que los niños comprendían el proceso de evaluación y en algunos casos lo manifestaban claramente en que aspectos podía ir mejorando en cuanto a su desempeño y así obtener mejores resultados.

1.4.4.2 Aprendizaje. En el primer semestre de este ciclo se fortaleció el trabajo con rutinas de pensamiento, al iniciar el segundo semestre se implementó evaluación autentica y se implementaron ocasionalmente rubricas de evaluación para autoevaluación y coevaluación, estos elementos me permitieron apreciar mejor el desempeño de los estudiantes. Tanto las rutinas como las rubricas requieren de un tiempo para que los niños las aprendan a emplear de manera adecuada y así obtener información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Otro elemento de la evaluación auténtica que favorece el aprendizaje es la retroalimentación en pares académicos, contribuye en el proceso ya que los niños hacen uso de puntos comunes que facilitan la comunicación y afianzamiento de contenidos.

Se fortalecieron los momentos de la clase y se hicieron más específicas las actividades propuestas y la forma como se evaluarían, el uso de rubricas facilita el proceso de valorar las actividades tanto para los estudiantes como para el docente y se identifican claramente los aspectos a fortalecer.

1.4.4.3 Pensamiento. En este ciclo pude realmente aplicar lo aprendido durante la maestría (conocimiento profesional del docente), es satisfactorio observar el avance en los estudiantes gracias a las nuevas estrategias empleadas y aplicadas siguiendo la evaluación autentica.

Cabe aclarar que también se presentan algunas dificultades como por ejemplo el tiempo, este es un factor limitante. Para aplicar realmente los principios de evaluación autentica el niño participa y desarrolla sus actividades a su ritmo, y por lo tanto no hay límite. Además, el niño hace parte de la evaluación tanto personal como de sus compañeros, y en mi caso fue necesario hacer acompañamiento ya que los niños no tienen realmente la estructuración mental para hacerlo de manera objetiva. Aunque en el colegio se aplicaba autoevaluación comprendí que los niños no generaban reflexión, simplemente colocaban una nota e incluso en algunos casos el valor cuantitativo que necesitaban para pasar el periodo sin detenerse a valorar su aprendizaje, e incluso se replanteó la autoevaluación (lista de chequeo) porque estaba más enfocada hacia la parte comportamental.

En cuanto al pensamiento de los estudiantes pude observar que aumento el nivel de participación en los niños, al organizar las actividades en grupos colaborativos les da cierto nivel de seguridad y se expresan con tranquilidad. En cuanto a su valoración fue un proceso positivo, la mayor cantidad de estudiantes comprendieron la función de la autoevaluación y así se evidencia frente a los comentarios que hacían de su nota; en cuanto a la coevaluación hay que seguir en el proceso de implementar esta cultura, algunos no realizan una valoración objetiva, por el contrario lo relacionan con factores como la amistad sobre la parte académica, es preciso aclarar que las rubricas de evaluación favorecen este proceso cuando los criterios son exactos.

1.4.5 Docente media técnica Química. El cuarto ciclo de reflexión integra las actividades desarrolladas en el cuarto semestre de la maestría y en forma determinante el replanteamiento de la investigación con la implementación de la nueva propuesta de Evaluación Auténtica diseñada por el grupo. Este periodo abarca desde febrero a octubre de 2017, durante el cual oriente el área de química en los cinco cursos de media técnica (tres décimos y dos undécimos) y un curso del grado octavo en el área de gestión ambiental.

Al finalizar los seminarios de la maestría se desarrolló un ejercicio importante propuesto desde la coordinación cuyo propósito fue precisar los momentos que pueden considerarse más significativos a lo largo del recorrido de intervención y reflexión sobre las prácticas en el aula, el cual sirve como insumo importante para la estructuración de la reflexión final.

1.4.5.1 Enseñanza. En cuanto a la gestión de aula, sigue estando presente algunos elementos relacionados con la cultura institucional como es la reflexión sobre el orden del salón antes de iniciar la clase, sin implicar la organización específica del salón, ya que en las sesiones es recurrente el trabajo en grupo, ya sea para el análisis y registro de conceptos teóricos en mapas de ideas o mentales, para el desarrollo de las actividades de motivación o de la mayoría de las actividades de aprendizaje y la coevaluación, no hay exigencias frente al lugar y forma en que se organizan los estudiantes. También, relacionada con la formación del estudiante cuando la clase es la primera del día, le pido a un estudiante que ofrezca la jornada.

En cuanto a la organización de los momentos de clase, soy más específica al describir las actividades que espero desarrollar en cada sesión, así como los productos y aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes, y por tanto la descripción de la evaluación también es más exacta. Dentro de las actividades que propongo en el aula, ya no incluyo cuestionarios extensos, sino que para cada tema busco una actividad que me dé cuenta de los conocimientos previos (conceptos, actitudes, interés, motivación) de los estudiantes y cuando es necesario la revisión teórica específica, oriento en el aula de clase el desarrollo de organizadores gráficos apropiados a los conceptos a abordar (mapas de ideas y mentales, cuadros comparativos), por ejemplo la rutina de pensamiento “generar-clasificar-conectar-elaborar”, muy útil no solo para el análisis de textos escritos sino también de recursos audiovisuales.

El trabajo se orienta a la explicación y a favorecer el aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de diferentes materiales que se puedan manipular, juegos, exhibiciones, la organización en grupos favoreciendo el trabajo colaborativo, con el acompañamiento permanente a cada uno, fortaleciendo la retroalimentación específica y oportuna.

Se usan recursos como plastilina, gomitas, palillos, cartas para juegos, *video beam* lo que hace que el trabajo sea más llamativo, motivante y genere alta participación de los estudiantes.

Como puntos a analizar se presenta, la exigencia para mí como docente, frente al requerimiento continuo de retroalimentación de los estudiantes en algunas actividades, o la dificultad del manejo de todo el grupo cuando dicha retroalimentación se realiza en forma individual.

Aunque durante los dos últimos periodos desarrollé el mismo ejercicio de autoevaluación al final del periodo, que venía realizando a través de un formulario de Google, también se realizaron continuos ejercicios de autoevaluación específicos en las actividades, enfocados a identificar el logro de los aprendizajes y orientados con rutinas de pensamiento como “antes pensaba, ahora pienso” o rúbricas que presentaban diferentes niveles de desempeño en criterios como los aprendizajes concretos que se esperaban alcanzar, las contribuciones y tipos de interacciones que se generaban en los trabajos en grupo y la sustentación de sus aprendizajes usando lenguaje apropiado del área.

Estas rúbricas, también fueron instrumentos muy útiles en las actividades de coevaluación, las primeras las diseñé y se las presenté a los estudiantes de acuerdo con los criterios de evaluación que se habían establecido para la actividad específica. Durante el cuarto periodo, con los estudiantes de grado undécimo se realizó una exhibición como proyecto final de síntesis sobre la comprensión de las funciones químicas orgánicas, la cual se evaluó con una rúbrica que fue construida con la participación de los estudiantes, quienes determinaron los criterios de evaluación y caracterizaron los niveles máximos de desempeño esperados para cada criterio. Al ser oportunidades nuevas de evaluación, es primordial el apoyo permanentemente del docente, colaborando en la identificación de aspectos que se deben tener en cuenta al determinar un nivel de desempeño.

1.4.5.2 Aprendizaje. Las estrategias que ahora implemento, favorecen el aprendizaje de los estudiantes, tal como algunos estudiantes manifestaron en la autoevaluación final del periodo, y en el instrumento de reflexión que les suministré a otros al finalizar el cuarto periodo académico.

El acompañamiento y retroalimentación inmediata, así como el uso de las rutinas de pensamiento me permitió verificar la comprensión de los puntos clave de los temas, así como las relaciones que establecen con sus conocimientos previos y las inquietudes que se generan para próximos aprendizajes.

Los estudiantes logran hacer comparaciones, establecer diferencias y elaborar representaciones, aspecto que favorece la comprensión y procuro que los errores, sean una oportunidad para aclarar dudas y mejorar.

Se evidencia un interés de muchos estudiantes hacia el aprendizaje que se hace evidente cuando después de la clase continúan pidiendo explicaciones de los compañeros, la relación permanente con situaciones de su vida cotidiana actual, con los programas de articulación que desarrollan con el SENA o en el caso de los grupos de grado undécimo, con posibles escenarios de su vida profesional generan en un interés adicional.

En cuanto a las actitudes personales y sociales, en las situaciones de coevaluación generadas se lograron mantener relaciones cordiales y cuando no estaban de acuerdo con las observaciones se generaron situaciones de diálogo manejables. En general el ambiente de aula y la disciplina mejoraron notablemente.

Es importante, el fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes desde los primeros grados, ya que no todos, logran ese nivel de responsabilidad y reflexión que se busca generar en los procesos de evaluación auténtica, que se evidencia cuando el docente no está presente y no realizan las actividades propuestas, o no aprovechar suficientemente el tiempo que se les asigna para desarrollar las actividades grupales, entre otras.

1.4.5.3 Pensamiento. En cuanto a mi visión de la evaluación, aunque reconozco la importancia y la necesidad de generar cada periodo un reporte en términos de calificación no es lo que orienta los procesos evaluativos que desarrollo, sino que busco que las actividades que propongo generen conexiones en los estudiantes entre lo que ya han aprendido y conocen de su realidad y el nuevo conocimiento o aprendizaje que espero que desarrollen.

En ese sentido en mi práctica ha sido efectivo, el uso de modelos para la comprensión de los fenómenos químicos, así como el reconocimiento de las manifestaciones visibles y cotidianas de los mismos. Por tanto, las prácticas las sigo planeando con elementos de su cotidianidad, pero ya no las preparo con la rigurosidad de un método científico sino permito cierta libertad para que los estudiantes decidan la forma de abordarla; sin embargo, este es un aspecto a fortalecer, desde el grupo de trabajo en área, ya que las habilidades científicas de observación, análisis, formulación de preguntas y la representación e interpretación de modelos, deben ir generándose incluso desde el preescolar, y no se puede esperar a hacerlo en los dos últimos años. Lo anterior se puede lograr a partir de los ejercicios de revisión de los planes de área, especificando las estrategias que apoyan el desarrollo del pensamiento científico, la reflexión pedagógica orientada en ese sentido en las reuniones de área y el acompañamiento a la planeación específica de las clases con los docentes de primaria todo lo cual, puede realizarse desde las acciones de mejora de la gestión académica.

Por ejemplo, la rutina de pensamiento “observar, pensar, preguntar” resulto muy efectiva para integrar esas habilidades, ya que permitía visibilizar la relación que establecía el estudiante con la manifestación observable de un fenómeno y lo que ocurría a nivel molecular, y si podía explicarlo basado en los conocimientos ya adquiridos. La última parte de la rutina ayuda a evidenciar las conexiones que se pueden establecer con los nuevos conocimientos que deben abordarse. Para fortalecer el seguimiento al desarrollo individual de estas habilidades, se presenta como una oportunidad de mejora el uso de portafolios de evidencias, que espero trabajar el próximo año.

Anexo J. Informes de triangulación individual

A continuación, se incluyen los informes del trabajo de triangulación que realizados sobre los registros desarrollados por cada uno de los docentes investigadores.

J.1 Docente Primaria 1.

Docente investigador: Maryori Cabezas L.

Docente revisor: María Teresa Buitrago R.

Información analizada:

- Cuatro diarios de campo: CP_JT_CAST_302_04 septiembre 2 de 2015 CP_JT_CAST_302_05 23 DE OCTUBRE DE 2015 CP_JT_CAST_302_10, 17 DE NOV 2015 CP_JT_CAST_302_02 JUNIO 1 DE 2016
- Cuatro diarios de campo elaborados entre el 4- 08- 2017 y el 21 – 08 -2017 una vez definida la propuesta de evaluación auténtica.
- Dos planeaciones de clase en formato institucional PC5LENGUACASTELLANA5, PC5LENGUACASTELLANA5, del año 2017.
- Una reflexión individual sobre la evaluación, realizada en el primer semestre de 2017.
- Video

Para organizar el análisis se identificaron cuatro grandes dimensiones, las tres establecidas en forma general por la universidad Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento, y la otra con los elementos que se identificaron relacionados con la evaluación.

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
En cuanto a enseñanza:	<p>La docente permanece todo el día con los estudiantes en la mañana inicia con la oración, verifica asistencia, hace recomendaciones generales.</p> <p>Generalmente establece actividades para identificar saberes previos.</p> <p>Hace explicación general de la temática a desarrollar.</p> <p>Se plantea “Tarea para la casa, Los estudiantes que perdieron la evaluación deben corregirla en casa y presentarla en hojas blancas en carpeta”.</p> <p>A manera de reflexión la docente manifiesta “Como la semana es de evaluaciones de las áreas principales no hubo espacio de hacer la retroalimentación de la evaluación”.</p>	<p>A nivel general la docente inicia su día de clase con la oración, verificar asistencia y recomendaciones generales. (Organización de aula)</p> <p>En los nuevos planes de clase, aunque desarrollados en el formato institucional se diseñan teniendo en cuenta los momentos de planeación del enfoque enseñanza para la comprensión. De la misma forma los resultados de aprendizaje se asumen como las metas de comprensión de este mismo enfoque</p> <p>La planeación registrada en el PC7CAST5 describe las actividades de enseñanza a partir de los tres momentos establecidos en la EPC.</p> <p>Se plantea la autoevaluación de manera constante.</p> <p>Las actividades a desarrollar por parte de los estudiantes a nivel general están contextualizadas “...luego dieron ejemplos relacionados con las actividades que ellos realizan en las tardes”, IEDPM-CAST-502-06, esto se refuerza en la reflexión de la docente en el mismo diario de campo que refiere que las actividades de refuerzo teniendo en</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
		<p>cuenta el contexto del estudiante permite conocer un poco más a cada uno de los niños. “Es necesario buscar estrategias diferentes que generen motivación en los estudiantes y promuevan el aprendizaje, es importante relacionar las temáticas con aspectos de la vida cotidiana ya que esto permite conocer a los estudiantes un poco más y su contexto”. En el diario de campo IEDPM-CAST-502-8 la docente refuerza la importancia de motivar a los estudiantes “Note que la motivación ayudo a que se propiciara una buena disposición hacia el aprendizaje, hubo risa y respeto por las intervenciones de los estudiantes.”</p> <p>Se plantean actividades de refuerzo “tarea escribir el cuento del video e incluir las diferentes clases de oraciones” con su respectiva retroalimentación.</p> <p>“El grupo es muy variado y requiere que se haga un trabajo diferente y dinámico” por lo tanto es necesario plantear diversas actividades como videos, rutina de pensamiento entre otras para desarrollar de manera individual y en pares; además los estudiantes tienen periodos de atención y concentración cortos.</p> <p>Se describe la evaluación como un proceso, como parte de la enseñanza y se hace retroalimentación.</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
En cuanto al aprendizaje:	<p>La docente comenta sobre algunas reflexiones en cuanto al aprendizaje como: Se deben plantear actividades significativas para los estudiantes. En el diario de campo CPM_JM_CAST_04: “La actividad fue significativa para ellos y los conceptos del teatro quedaron claros ya que lograron identificar los elementos con una actividad vivencial”. (Notas interpretativas). En las pruebas escritas los estudiantes que han aprendido no demuestran miedo en el momento de enfrentarse a esta esto lo manifiesta la docente en el diario de campo CP_JT_CAST_302_04, “Los que tienen claros los temas y hacen las actividades y tareas se muestran motivados”. Notas interpretativas</p>	<p>El grupo es muy participativo y las rutinas de pensamiento promueven la participación de todos. Se han familiarizado con las rutinas de pensamiento y su observación ha mejorado; IEDPM-CAST-502-07 “también les gusto el que se pidiera realizar la rutina de pensamiento y algunos dijeron en voz alta el color con el que relacionaban el capítulo”. Los libros álbum son una buena estrategia para promover la lectura, escritura e integrar temáticas de otras áreas. Las reflexiones sobre el aprendizaje del estudiante, se enfoca en la comprensión: IEDPM-CAST-502-07 “Se noto un poco de apatía por la lectura, hay estudiantes que muestran pereza al momento de leer, varios leyeron su texto, pero no tuvieron una buena comprensión”. “Es pertinente generar más motivación por la lectura, en ocasiones por la premura del tiempo y por cumplir con el programa el trabajo realizado con el plan lector no es el mejor. Es necesario realizar actividades para profundizar en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico”. (Micro reflexión). Se nota un alto interés por la calificación</p>
En cuanto al pensamiento:	<p>La docente propicia espacio para que los niños conversen sobre la actividad desarrollada y por lo tanto así los niños dan a conocer cómo les pareció la actividad que desarrollaron en grupo. Cuarto momento: “Conversatorio sobre lo ocurrido durante la jornada y el proceso con el tema del teatro”. CP_JT_CAST_302_05. A nivel general la docente de enfoca en la comprensión lectora. Es reiterado el registro de la necesidad de reforzar y mejorar las competencias de expresión oral para sustentar y argumentar de los estudiantes, así como la escrita.</p>	<p>Por medio de las rutinas de pensamiento se puede evidenciar que los estudiantes participan activamente y el nivel de aprendizaje de las temáticas tratadas en algunas materias. IEDPM-CAST-502-06 “El grupo planteo muchas preguntas en la rutina de pensamiento” Específicamente en el proceso lector se identifica cierto nivel de dificultad; IEDPM-CAST-502-07 “El trabajo solicitado fue presentado de manera adecuada en cuanto a la forma pero el contenido no fue el esperado ya que algunos estudiantes se limitaron a escribir las preguntas y no las respondieron, solamente hicieron la rutina de pensamiento, otros en el punto que decía explica lo que hicieron fue copiar, las respuestas que escribieron no dieron respuesta a las preguntas, muy pocos respondieron de manera adecuada y lograron realizar las actividades propuesta: describir, explicar y opinar”. La docente enuncia el uso de rutinas de pensamiento pero dentro del diario de campo, no hay descripción de los resultados de su aplicación. Describe evidenciar mediante la revisión de las actividades</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
<p>En cuanto a la <u>evaluación</u></p>	<p>Los estudiantes desarrollan las actividades planteadas no pensando en su aprendizaje si no en busca de una buena nota, “En un principio no querían participar todos, lo hicieron cuando les dije que la actividad tenía una nota” CPM_JM_CAST_04; claro que también existen otros factores que los motiva como por ejemplo “La mayor motivación de ellos fue que serían vistos por toda la jornada tarde y la nota final”. CPM_JM_CAST_04</p> <p>La evaluación fue diferente estuvo orientada al carácter formativo.</p> <p>“Evaluación del aprendizaje significativo, es fundamental para que los estudiantes demuestren logros de aprendizajes efectivos, especialmente en contextos de vulnerabilidad, porque considera elementos tales como: Rescate de conocimientos previo, tareas conectadas al mundo real (Actividades contextualizadas), orientación hacia la metacognición (autonomía en el aprendizaje), oportunidad de aprender activamente (Percepción de equidad en el trato), mediación del aprendizaje, uso de materiales, relación aprendizaje-evaluación (consustancial al aprender), enseñanza personalizada, variedad metodológicas para aproximar al alumno al conocimiento”. (Norambuena Moya, 2013 CPM_JM_CAST_04</p> <p>CPM_JM_CAST_05: “.... al decir que se haría evaluación algunos estudiantes se mostraron dispuestos mientras que otros no, se preocupan mucho por la nota y por lo general con cada ejercicio que se deja hacen la pregunta: ¿lo vas a calificar?”</p> <p>Como reflexión la docente manifiesta: CPM_JM_CAST_05 El tema de la evaluación genera varias actitudes, miedo, angustia, motivación, apatía y se muestran ansiosos por saber la nota. “Un estudiante se molestan cuando les digo que se hará evaluación.... Varios se notan angustiados.... se muestra insegura y busca la manera de copiarse de sus compañeros..... Los que tienen claros los temas y hacen las actividades y tareas se muestran motivados. Hay otros que no muestran mucha expresividad y se les nota muy</p>	<p>la comprensión de la temática, en forma general.</p> <p>IEDPM-CAST-502-6</p> <p>se hizo una autoevaluación del trabajo mediante lista de chequeo que escribieron en el cuaderno con los siguientes ítems:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud • Trabajo con pares • Escucha activa • Comprensión de las temáticas • Participación <p>Se preguntó por los puntos obtenidos: algunos estudiantes mencionaron que tuvieron poca participación en la clase y el trabajo con pares no fue el mejor, otros reconocieron que les falta escucha activa y la mayoría manifestó haber realizado la actividad sin mucho interés.</p> <p>Como conclusión de la docente en la reflexión referente al tema de evaluación se evidencia una preocupación por fortalecer los procesos evaluativos en pro del aprendizaje del estudiante.</p> <p>La docente centra su proceso de observación en cuanto a las emociones de los niños frente a las actividades de evaluación y de su contexto “También pude identificar aspectos de la vida de los estudiantes que no conocía, al pedir una palabra que de miedo un estudiante dijo: papá y con una palabra que amen un estudiante dijo x-box”. IEDPM-502-8</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
	normal.	

Al concluir la revisión de estos documentos se puede identificar una transformación en la práctica pedagógica de la docente, en los últimos planes de clase se puede observar la inclusión de algunos aspectos de la EPC que implican un proceso en la enseñanza- aprendizaje y por lo tanto en la evaluación continua.

Los niños son participantes activos en su proceso de aprendizaje desarrollando las diversas actividades planteadas siguiendo la evaluación autentica y en busca del aprendizaje significativo.

J.2 Docente Primaria 2.

Docente investigador: Miguel Ángel Pinzón Tovar

Docente revisor: Juana Idalí Castillo Urrego

Información analizada:

- Dos planeaciones de clase en formato institucional PC6CAST3 y PC7CAST3, correspondientes al año 2017.
- Cinco diarios de campo elaborados entre el 3 y 24 de agosto de 2015 (CPM_JU_CAST_401_01 al 05)
- Tres diarios de campo (IEDPM-CAST-301-01 al 03), elaborados entre el 4 y el 16 de agosto de 2017, una vez definida la propuesta de evaluación auténtica.
- La reflexión personal, realizada durante cuatro semestres, en el marco del desarrollo del énfasis “Lectura, escritura y oralidad”
- Una reflexión individual sobre la evaluación, realizada en el segundo semestre de 2017.
- Dos videos, el primero del 17 de agosto de 2017, relacionado en el diario de campo IEDPM-CAST-301-02 y el segundo de fecha del 3 de octubre de 2017, relacionado en el diario de campo IEDPM-CAST-301-03.

Para organizar el análisis se identificaron cuatro grandes dimensiones, las tres establecidas en forma general por la universidad Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento, y la otra con los elementos que se identificaron relacionados con la evaluación.

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
En cuanto a <u>enseñanza</u>:	<p>1. En los diarios de campo CPM_JU_CAST_401_01 al 05, se pueden encontrar elementos comunes como son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momentos de la clase. • Se inicia con una oración y la explicación de las actividades propuestas. • Se propone una actividad de motivación. • Se explican de modo general los temas a desarrollar 	<p>1. En las planeaciones institucionales PC6CAST3 y PC7CAST3 se encuentra que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se especifican los saberes a trabajar alrededor de un tema específico. • Se describen las actividades de enseñanza sin especificar los momentos. • Se especifican los momentos de evaluación.

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
	<p>explicando en el tablero con esquemas o mapas conceptuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se copian las definiciones y se dan s ejemplos. <p>2. En la reflexión personal, realizada durante cuatro semestres, en el marco del desarrollo del énfasis “Lectura, escritura y oralidad”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al iniciar el año se hace un diagnóstico, realizando ejercicios de escritura como dictados, copiados, escritura de oraciones y composición de pequeños escritos. • Se desarrollan lecturas que logren captar la atención de los estudiantes. • Se fomenta el hábito de la lectura. <p>3. En cuanto a la reflexión individual sobre la evaluación, realizad en el segundo semestre de 2017 se puede observar que antes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se guiaba por los textos de las diferentes áreas para enseñar. • Primaba el uso del tablero, la lectura y el copiado en el cuaderno 	<p>2. En los diarios de campo IEDPM-CAST-301-01 al 03, se evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagación de conocimientos previos. • Presentación del tema a trabajar. • Juego de letras en desorden para armar palabras • Juego de palabras en desorden para encontrar un mensaje relacionado con el tema. • Explicación del tema y video sobre los elementos que intervienen en el proceso de la comunicación <p>3. En la reflexión personal, realizada durante cuatro semestres, en el marco del desarrollo del énfasis “Lectura, escritura y oralidad”, en la actualidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se planean con anterioridad las actividades a desarrollar • Se evidencia mayor interacción del docente con los estudiantes. • Se fomenta la participación a partir de preguntas orientadoras. <p>4. En cuanto a la reflexión individual sobre la evaluación, realizad en el segundo semestre de 2017 se puede observar que ahora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se elaboran los planes de clase con mayor cuidado. • Se tiene en cuenta también los criterios de evaluación del aprendizaje. • Se valoran los conocimientos previos. • Se fomenta el uso de tecnologías. <p>5. En el video se observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialogo con los estudiantes para motivar la actividad. • Explicación de los temas a trabajar con ayuda de gráficos en el tablero.

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
<p>En cuanto al aprendizaje:</p>	<p>1. En los diarios de campo CPM_JU_CAST_401_01 al 05, se evidencian como puntos comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de la tarea anterior. • Preguntas para saber que conocían del tema. • Se da a conocer el objetivo de la clase. • Trabajo en el cuaderno construcción de oraciones y textos relacionados con el tema tratado. • Elaboración de carteleras y algunos dibujos. <p>2. En la reflexión personal, realizada durante cuatro semestres, en el marco del desarrollo del énfasis “Lectura, escritura y oralidad “se encuentra que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hace frecuentemente visita a la biblioteca. • Se lleva a cabo plan lector. • Se fomenta la producción textual. • Se realizan consultas. • Se procura que los conocimientos sean aplicables al contexto. <p>3. En cuanto a la reflexión individual sobre la evaluación, realizad en el segundo semestre de 2017 se puede observar que antes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación era el elemento más importante para dar cuenta d los aprendizajes de los estudiantes. 	<p>1. En los planes de clase institucionales PC6CAST3 y PC7CAST3 se especifican:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultas. • Exposiciones. • Elaboración de carteleras. • Practica de lectura en voz alta y comprensión de textos. • Realizar ejercicios de agilidad mental. <p>2. En los diarios de campo IEDPM-CAST-301-01 al 03, se evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagación de saberes previos • Elaboración de mapa conceptual • Actividad por pares • Desarrollo de actividades propuestas en el libro. • Tarea para la casa. <p>3. En la reflexión personal, realizada durante cuatro semestres, en el marco del desarrollo del énfasis “Lectura, escritura y oralidad “se encuentra que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es valorado el proceso, teniendo en cuenta niveles de avance y dificultad. • Se favorece el trabajo en grupo y se lleva a cabo una retroalimentación oportuna de los trabajos y evaluaciones realizados por los estudiantes <p>4. En cuanto a la reflexión individual sobre la evaluación, realizad en el segundo semestre de 2017 se puede observar que ahora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoción del dialogo y la participación: “oír hablar a los estudiantes buscando que ellos se expresen libremente favoreciendo la oralidad, entre todos generamos el concepto del tema” • Elaboración de mapas conceptuales a partir de la explicación y conjuntamente.

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
		<ul style="list-style-type: none"> • Se proponen talleres, guías y trabajos escritos, consultas para exposiciones o para la consignación de la información en el cuaderno. • Desarrollo de actividades grupales en clase para fortalecer el trabajo colaborativo. <p>5. En los videos se observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en una puesta en común. • Preparación de una obra teatral.
<p>En cuanto al <u>pensamiento</u>:</p>	<p>1. En los diarios de campo CPM_JU_CAST_401_01 al 05 se observa que hay:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación de los estudiantes <p>2. En la reflexión personal, realizada durante cuatro semestres, en el marco del desarrollo del énfasis "Lectura, escritura y oralidad" se encuentra que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se da oportunidad de leer, escribir y comentar. • Se generan debates a partir del tema tratado. • Se desarrolla trabajo con pares. • El docente realizar aportes respecto a algún tema en específico. <p>3. En cuanto a la reflexión individual sobre la evaluación, realizad en el segundo semestre de 2017 se puede observar que antes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No era importante visibilizar el pensamiento. 	<p>1. En los planes de clase institucionales PC6CAST3 y PC7CAST3, propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un cuadro comparativo. <p>2. En los diarios de campo IEDPM-CAST-301-01 al 03, se encuentra que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialización de la evaluación del aprendizaje presentada por el texto. • Presentación de ejemplos y motivación para que los estudiantes participen dando otros ejemplos de la vida cotidiana • Autoevaluación. • Espontaneidad al hablar y deseos de participar • Dificulta expresar en forma verbal sus ideas. • Dificultad para concertar. • Dificultad en la comunicación y la escucha activa. <p>3. En la reflexión personal, realizada durante cuatro semestres, en el marco del desarrollo del énfasis "Lectura, escritura y oralidad "se encuentra que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se han comenzado a aplicar rutinas de pensamiento. <p>4. En cuanto a la reflexión individual sobre la evaluación, realizad en el segundo semestre de 2017 se puede observar que en la actualidad:</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
		<ul style="list-style-type: none"> • Se realizar reflexiones continuas. • Se aplican rutinas de pensamiento. <p>5. En el video se observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de preguntas orientadoras. • Retroalimentación continúa del proceso. • Reflexión sobre la actividad realizada.
<p>En cuanto a la <u>evaluación</u>:</p>	<p>1. En los diarios de campo CPM_JU_CAST_401_01 al 05, se evidencia que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hace observación directa de los procesos que cumplen los estudiantes. • Dictado con el objetivo de evaluar. • Se intercambian las hojas del escrito con los compañeros para llevar a cabo una co-evaluación. • Se dejan tareas para casa. <p>2. En la reflexión personal, realizada durante cuatro semestres, en el marco del desarrollo del énfasis "Lectura, escritura y oralidad" se encuentran elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa a los estudiantes • Lectura en voz alta. <p>3. En cuanto a la reflexión individual sobre la evaluación, realizad en el segundo semestre de 2017 se puede observar que antes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existía una estructuración académica y la evaluación se realizaba de forma tradicional, (hoja de papel y preguntas abiertas). • La evaluación era memorística. • No se tenía en cuenta la autoevaluación, la coevaluación, ni la heteroevaluación. 	<p>1. En los planes de clase institucionales PC6CAST3 y PC7CAST3 se especifican las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. • Evaluación escrita. • Planilla de calificaciones. • Cuestionarios. • Trabajo en clase. • Tareas. • Participación. • Autoevaluación al final del periodo. <p>2. En los diarios de campo IEDPM-CAST-301-01 al 03, se observan características comunes como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación. • Autoevaluación. • Hacer reflexiones relacionadas con los valores y lo importante que es pedir ayuda cuando lo necesitemos, sobre todo a los adultos como los padres, hermanos y el profesor. <p>3. En la reflexión personal, realizada durante cuatro semestres, en el marco del desarrollo del énfasis "Lectura, escritura y oralidad" en la actualidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es constante. <p>4. En cuanto a la reflexión individual sobre la evaluación, realizad en el segundo semestre de 2017 se puede observar que ahora se aplica:</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
		<ul style="list-style-type: none"> • La observación directa. cuestionario, • Evaluación continua de lo observado en el estudiante, de su desempeño y progresos durante el periodo, • Se lleva a cabo la evaluación escrita • Retroalimentación esta de manera informal • Incorporado las rutinas de pensamiento <p>5. En el video se observa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de una autoevaluación

CONCLUSIONES:

En la revisión de la información registrada en la planeación y en los diarios de campo, se puede verificar una transformación importante en la enseñanza de la docente, toda vez que se evidencia una reflexión más consciente sobre cada una de las actividades que desarrolla en el aula, el registro pasó de una descripción de las dificultades de los estudiantes, a una revisión de como las actividades que realiza aportan o no al aprendizaje de los mismo. Además, de una identificación más clara de las comprensiones alcanzadas, respeto por el ritmo de aprendizaje y toma de decisiones inmediatas frente a los resultados de la evaluación continua.

En la evaluación, también se demuestra un cambio en los instrumentos y las estrategias de evaluación, hacen más participativo al estudiante en el proceso, y le resta importancia a las pruebas escritas, y al logro de buenas notas o calificaciones. Sin embargo, aparece una tensión del modelo que es necesario abordar, como es el tiempo que requiere el desarrollo de tareas de evaluación auténtica.

Para fortalecer el registro y la implementación de la propuesta, considero que es necesario en los planes de clase, buscar la coherencia entre la evaluación descrita en las actividades de aprendizaje, con los criterios de evaluación del semestre y la evaluación del aprendizaje registrada desde el plan de área, para proponer su ajuste a los otros docentes del área y al Consejo Académico. También, mejorar la descripción de los resultados obtenidos con la aplicación de rutinas de pensamiento, ya que sobre esta dimensión no se evidencian muchos registros.

J.3 Docente Secundaria Matemáticas.

Docente investigador: Juana Idalí Castillo Urrego

Docente revisor: Miguel Ángel Pinzón Tovar

Información analizada:

- La reflexión personal, realizada durante cuatro semestres, en el marco del desarrollo del énfasis “Desarrollo del pensamiento matemático”
- Cinco diarios de campo elaborados entre el (19 de agosto de 2015 IEDPM_JU_MAT_701_03), hasta (28-29 de junio del 2016 CPM_JU_MAT_05).

- Cinco diarios de campo elaborados entre el (01 al 04 de agosto 2017 IEDPM-MAT-701-001), hasta el (05 de octubre del 2017 IEDPM-MAT-701-007).
- Tres planes de clase en formato institucional PC7MATEMATICAS7, PC9MATEMATICAS7, PC9MATEMATICAS (GEOMETRIA)6.
- Una planeación evaluación autentica.
- Anexo 1 actividad de proporcionalidad.
- Anexo 2 Rubrica para trabajo en grupo.
- Para organizar el análisis se identificaron cuatro grandes dimensiones, las tres establecidas en forma general por la universidad Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento, y la otra con los elementos que se identificaron relacionados con la evaluación.

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
<p>En cuanto a enseñanza:</p>	<p>En los registros de los cinco diarios de campo:</p> <p>En los cinco diarios de campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La organización de la clase de la docente tiene su inicio a partir de Saludo, oración y se llama la asistencia, se realiza el acuerdo de normas durante la clase. • Se realiza un repaso de los temas vistos en la clase anterior. • Se da a los estudiantes una situación problémica para resolver como inicio de las actividades. • La docente organiza a sus estudiantes en grupos los cuales son organizados por ellos mismos en algunas ocasiones en otras la docente es quien los organiza de acuerdo con su criterio. • La docente realiza un seguimiento al trabajo de los grupos y aclara las dudas individualmente que se puedan presentar. • Se preparan exposiciones para ser presentadas en grupo ante los compañeros de clase. • La docente programa y desarrolla actividades lúdicas motivadas a través del juego generalmente estas se desarrollan fuera del salón de clases. • El uso del tablero por parte de los estudiantes es frecuente. • Se realiza retroalimentación a las pruebas semestrales lo cual permite el refuerzo de lo aprendido. • Se asignan trabajos de refuerzo con el fin de mejorar la nota. <p>En algunas reflexiones realizadas por la docente manifiesta que</p>	<p>En la planeación de las clases con respecto al formato institucional se observan actividades de enseñanza descritas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración de saberes previos por medio de rutinas de pensamiento. • Desarrollo de una rutina de pensamiento como herramienta para el acercamiento del concepto del tema a tratar. • Desarrollo de rutina de pensamiento para evidenciar lo aprendido. • Trabajo en grupos. • Trabajo en parejas. • Actividades fuera del salón. • Prueba escrita individual. • Los estudiantes en grupo plantean problemas, los analizan, proponen soluciones y las discuten para dar solución. • Diseña, orienta y valora los talleres de cada estudiante. <p>En los cinco diarios de campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La organización de la clase de la docente continúa siendo igual, a partir de Saludo, oración y acuerdo de normas durante la clase. • La docente realiza la verificación de la asistencia. • La docente frecuentemente enfatiza en su labor como estrategia el trabajo en pares y en grupo, con el cual consigue logros importantes fortaleciendo el trabajo colaborativo. • Realiza actividades fuera del salón. • Los estudiantes en grupo plantean problemas, los analizan, proponen soluciones y las discuten para dar solución, enfatiza el

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
	<p>las actividades lúdicas refuerzan los conocimientos, pero no las realiza con frecuencia lo que hace que las clases sean muy magistrales.</p> <p>Encontrar estrategias que impacten a los estudiantes no es fácil, pues todo requiere de esfuerzo, pero se evidencia que cuando se logran realizar el trabajo de los estudiantes es más productivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se deberían plantear diferentes tipos de evaluaciones de acuerdo con la inteligencia de nuestros estudiantes? • ¿La evaluación escrita es la única que da cuenta del aprendizaje de nuestros estudiantes? 	<p>trabajo colaborativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El juego como estrategia lúdica para afianzar aprendizaje. • La evaluación sin presión de la nota y con cuaderno abierto y con la posibilidad de hacer preguntas, le da más seguridad al estudiante.
En cuanto al aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar estrategias que impacten a los estudiantes no es fácil, pues todo requiere de esfuerzo, pero se evidencia que cuando se logran realizar el trabajo de los estudiantes es más productivo. • Los estudiantes se notan nerviosos frente al desarrollo de los problemas propuestos ya que ellos pensaban que iban a ser evaluados y que en ocasiones estos se desarrollan de forma individual. • El trabajo de los estudiantes es más eficiente cuando los grupos son organizados por el docente además que la intencionalidad de la docente es el trabajo colaborativo ya que ella deja uno o dos estudiantes con un buen desempeño académico con otros de bajo rendimiento con el fin de fortalecer el aprendizaje. • Los estudiantes casi en su totalidad asumen una posición responsable frente a las actividades planteadas. • Cuando los temas se trabajan desde el contexto se evidencia mejor apropiación de los temas por parte de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia la participación de los estudiantes, tanto grupalmente, en pares e individualmente es una estrategia que ha brindado buenos resultados. • La docente motiva a los estudiantes constantemente a participar en las actividades, se evidencia la puesta en escena de variadas rutinas de pensamiento con diferentes fines. • Las actividades guiadas por medio del juego son de gran agrado para los estudiantes, generan aprendizaje y el trabajo colaborativo. • Se realiza retroalimentación constante de los temas tratados con el fin de afianzar el aprendizaje de los estudiantes. • Los estudiantes desarrollan ejercicios en el tablero allí demuestran y fortalecen lo aprendido a la vez que la docente despeja las dudas posibles sobre el tema tratado.
En cuanto al pensamiento:	<ul style="list-style-type: none"> • La docente propone a los estudiantes actividades deben plantear problemas, analizar y dar solución a los mismos, actividad que estimula el pensamiento de los estudiantes, sin embargo, prima las actividades grupales más no las 	<ul style="list-style-type: none"> • La docente por medio de las rutinas de pensamiento planeadas y desarrolladas ha favorecido el fortalecimiento del pensamiento de los estudiantes.

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
	individuales.	<ul style="list-style-type: none"> El uso continuo de vocabulario propio del área favorece e n los estudiantes el aprendizaje de la terminología, y la práctica constante de lo aprendido fortalece la adquisición de conocimiento.
En cuanto a <u>la evaluación</u>	<ul style="list-style-type: none"> Se califican los cuadernos con el fin de verificar el desarrollo de ejercicios y tareas dejadas para la casa. Desarrollo de pruebas escritas, quiches y evaluaciones semestrales. Se realiza observación directa. <p>Reflexiones</p> <ul style="list-style-type: none"> Pude evidenciar que la evaluación continua ofrece buenos resultados. Después del desarrollo de un taller que busca evidenciar la apropiación del tema, porque no se evidencia en la evaluación la apropiación pertinente de todos los estudiantes. La docente se pregunta porque tiene tanta relevancia la prueba escrita en nuestro S.I.E.. 	<ul style="list-style-type: none"> La realización de una evaluación sin presión por la nota y con la estrategia del cuaderno abierto, además de la posibilidad de hacer preguntas, brinda tranquilidad al estudiante al momento de ser evaluado. Instrumentos de evaluación: red de palabras, mapa conceptual, rutinas de pensamiento, registros en el cuaderno, desarrollo de talleres, participación. En varios de los diarios de campo se observan criterios de evaluación entre ellos tenemos: Planeación, análisis y desarrollo de ejercicios y actividades de clase, participación en clase. La autoevaluación se evidencia de manera continua. Se evidencia la prueba escrita como instrumento evaluativo.

Se observa a través de la revisión de las planeaciones y la revisión de los primeros diarios de campo realizados por la docente en el año 2.015 y los diarios de campo realizados en el presente año, hasta el mes de octubre, que existe una planeación organizada con anterioridad a la puesta en práctica de los temas a tratar, se diferencian varios mementos dentro del desarrollo propio de las actividades y variadas estrategias de enseñanza aprendizaje, en los primeros diarios la evaluación se realizaba de forma escrita por medio de quices y a partir del aprendizaje obtenido en la Maestría en Pedagogía se evidencia la implementación de las rutinas de pensamiento y la evaluación continua de las actividades desarrolladas por los estudiantes, además de incorporar la autoevaluación como un instrumento que ha arrojado unos resultados positivos en los estudiantes.

J.4 Docente Secundaria Ciencias Naturales.

Docente investigador: María Teresa Buitrago R.

Docente revisor: Ana María Moyano Nieto

Información analizada:

- La reflexión personal, realizada durante cuatro semestres, en el marco del desarrollo del énfasis “Estrategias para el Desarrollo del Pensamiento Científico

- Cinco diarios de campo elaborados entre el 3 y 24 de agosto de 2015 (CPM_JU_CN_601_01 al 05)
- Cinco diarios de campo elaborados entre el 9 y el 1 de septiembre de 2017, una vez definida la propuesta de evaluación auténtica. (IEDPM-CN-602-01 al 05)
- Tres planeaciones de clase en formato institucional PC3AMBIENTAL62015, PC2CIENCIASNATURALES6 Y PC3CIENCIASNATURALES6, los dos últimos del año 2017.
- Una reflexión individual sobre la evaluación, realizada en el primer semestre de 2017.

Para organizar el análisis se identificaron cuatro grandes dimensiones, las tres establecidas en forma general por la universidad Enseñanza, Aprendizaje y Pensamiento, y la otra con los elementos que se identificaron relacionados con la evaluación.

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
<p>En cuanto a enseñanza:</p>	<p>En la planeación PC3AMBIENTAL6 se observan actividades de enseñanza descritas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar un ambiente adecuado en el aula. • Exploración de saberes previos • Diseña, orienta y valora los talleres de cada estudiante. • Explica conceptos básicos <p>En los registros de los cinco diarios de campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia la organización similar de la clase, en el momento inicial: oración, verificación de asistencia y agenda del día. En el CPM_JU_CN_601_02 incluye un llamado de atención de aseo del salón, en el marco del horizonte institucional, esa revisión es importante, y es un aspecto que se evalúa y retroalimenta por parte de la mayoría de los docentes. • La docente en cuatro de los cinco diarios de campo desarrolla la clase alrededor de actividades en las cuales 	<p>La planeación registrada en el PC2CIENCIASNATURALES6 y el PC3 CIENCIASNATURALES6, describe las actividades de enseñanza a partir de los tres momentos establecidos en la EPC, especificando las actividades a realizar, las comprensiones esperadas en los estudiantes y, se especifican los momentos de evaluación y la forma de retroalimentación.</p> <p>En los cuatro diarios de campo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La organización inicial de la clase continúa siendo igual, a partir de una oración, la verificación de la asistencia y el establecimiento de la agenda del día, esto se puede relacionar con “la idiosincrasia” de la docente, y su construcción propia de la rutina propia de su quehacer. • La docente continúa utilizando frecuentemente estrategias de trabajo en equipo y en parejas, pero registra específicamente la organización de los grupos, para garantizar la interacción de los estudiantes que manejan mejor los temas con quienes todavía no lo comprenden, y además fortalecer la disciplina en la realización de actividades. • Por política institucional, en el marco de la jornada única se recomienda

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
	<p>los estudiantes a partir de una imagen, dibujo o video deben en parejas desarrollar diálogos y reflexiones sobre las temáticas que aborda. Posteriormente, realiza una socialización o sustentación de las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el último diario de campo la actividad se desarrolla fuera del salón, con la misma dinámica de las otras. • Incluye una actividad en casa, para completar las actividades o revisión de información. • Las descripciones son detalladas con respecto al actuar de los estudiantes. Sin embargo, no se puede identificar fácilmente en su registro, el papel de la docente durante el desarrollo de las actividades del aula. <p>En la reflexión que realiza manifiesta que “mi práctica docente era un tanto repetitiva con base en lo que había vivido como estudiante y algunas estrategias didácticas que al aplicarlas dieron buenos resultados”, es decir que no se desarrollaban procesos reflexivos acerca de cómo se enseñaba y por tanto sobre las practicas evaluativas y sus resultados “nunca había analizado y reflexionado sobre la importancia del proceso evaluativo como parte de la enseñanza – aprendizaje”. “Diseñaba un taller – cuestionario, los estudiantes lo desarrollaban y ese se convertía en el insumo para determinar el conocimiento que cada niño tenía, pero realmente no lo individualizaba, por el contrario, asumía las generalidades y realizaba la planeación de clase para un grupo sin tener en cuenta el contexto de cada estudiante”.</p> <p>A nivel institucional la relevancia de las pruebas semestrales “todo el protocolo a nivel institucional que se cumple durante el tiempo de estas evaluaciones hace que</p>	<p>no asignar tareas para la casa a los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la descripción que realiza se evidencia más reflexión y por tanto registro del papel de la docente dentro del aula y su interacción con los estudiantes, los momentos de la clase, y cuando realiza revisión y retroalimentación de las actividades: <p>IEDPM-CN-602-02: Se evidencia que un grupo grande de estudiantes no se han apropiado del vocabulario. Por lo anterior se retoma y se explica nuevamente al grupo, y a nivel personalizado a los estudiantes que así lo requieren.</p> <p>IEDPM-CN-602-03: La docente reforzaba la retroalimentación y a la vez observaba a cada uno de los estudiantes para identificar realmente las dificultades de cada uno.</p> <p>Lo cual ayuda a generar transformación en su práctica:</p> <p>IEDPM-CN-602-04: Con la actividad de síntesis es importante dedicar el tiempo para escuchar a todos los grupos, hacerles la retroalimentación, esto les hace sentir a los niños que su trabajo valió la pena.</p> <p>IEDPM-CN-602-04: Con esta actividad surgieron temas relacionados que permitieron ampliar la temática planeada.</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
	<p>estas se consideren como un momento crucial del proceso evaluativo.” (Reflexión).</p>	
<p>En cuanto al aprendizaje:</p>	<p>Las reflexiones en torno al aprendizaje son en algunos casos, de preocupación porque no evidencia el aprendizaje de los estudiantes, en relación con la motivación y el interés que ella percibe durante el desarrollo de las actividades:</p> <p>CPM_JU_CN_601_01: “... el resto del grupo se ve motivado realizando su dibujo... a nivel general del grupo no recuerda con propiedad este tema, es decir que realmente no adquirieron los conocimientos básicos” (notas interpretativas)</p> <p>CPM_JU_CN_601_02: “se motivaron con el video, se les vio interés por tomar apuntes ... Pero cuando se les pide de manera formal construir un escrito de por lo menos cuatro párrafos se les dificulta”</p> <p>En el CPM_JU_CN_601_05, cuando la actividad es lúdica (rompecabezas de placas tectónicas), reflexiona que, a pesar de no evidenciar claridad con los conocimientos previos, la actividad e interacción con sus compañeros les ayuda a recordar, y también resalta la motivación que observa (a la mayoría). Lo mismo ocurre en el CPM_JU_CN_601_04 cuando orienta una dinámica diferente para la corrección de una evaluación escrita, en el</p>	<p>Las reflexiones sobre el aprendizaje del estudiante, se enfoca en la comprensión que alcanzaron y aquellos aspectos en los cuales se debe reforzar o profundizar:</p> <p>IEDPM-CN-602-01: se evidencia buen trabajo. La gran mayoría asumen una posición responsable frente a la actividad...es importante determinar conocimientos previos no solo en el tema específico si no en aquellos que pueden estar relacionados”</p> <p>IEDPM-CN-602-02: “Al realizar gráficas y hallar la rapidez se evidencia dificultad en el momento de usar las magnitudes y realizar las operaciones matemáticas”.</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
	cual manifiesta el logro de objetivos de aprendizaje y de integración del grupo.	
En cuanto al <u>pensamiento</u>:	Es reiterado el registro de la necesidad de reforzar y mejorar las competencias de expresión oral para sustentar y argumentar de los estudiantes, así como la escrita. También se refiere al uso del lenguaje específico del área de ciencias naturales. No se evidencia en los diarios de campo actividades posteriores, específicas al respecto.	<p>La docente enuncia el uso de rutinas de pensamiento, pero dentro del diario de campo, no hay descripción de los resultados de su aplicación. Describe evidenciar mediante la revisión de las actividades la comprensión de la temática, en forma general.</p> <p>Hay referencia al uso del vocabulario del área, y a la aplicación de los conocimientos de otras áreas como matemáticas en el desarrollo de actividades del conocimiento científico, específicamente en la construcción e interpretación de gráficas, y el manejo de operaciones.</p> <p>En la reflexión que realiza ya orienta su quehacer en el sentido de fortalecer el seguimiento y el acompañamiento en este proceso “debo tratar que, los niños y jóvenes aprendan a pensar, a conectar sus conocimientos previos con el nuevo y a visibilizar su pensamiento...se puede motivar a los estudiantes para lograr visibilizar su pensamiento, y así conocer lo que los niños están aprendiendo, fortalecer su proceso de aprendizaje e incluso su forma de pensar”.</p> <p>“se debe enseñar a los estudiantes a usar las herramientas para la investigación ya que “la ciencia se aprende haciendo ciencia”, es decir que los estudiantes deben tener la posibilidad de involucrarse en una investigación” y a partir de esta afirmación analiza la forma de fortalecer procesos de observación, formulación de hipótesis y experimentación.</p>
En cuanto a <u>la evaluación</u>	<p>En el PC3AMBIENTAL6 se establecen los siguientes <u>criterios de evaluación</u>: Tareas, consultas, cuaderno 20%, Participación en clase: 20%, Exposiciones – trabajo en grupo: 10%, Trabajo escrito (Talleres y cuestionarios):20%, Evaluaciones 20 %, Autoevaluación: 10%</p> <p>En los diarios de campo se identifican como <u>criterios de evaluación</u> en el aula: participación, toma de apuntes (no se registra una revisión específica, pero si referencias a si los estudiantes lo hacen o no durante las actividades),</p>	<p>En los planes de clase se establecen los siguientes criterios de evaluación: Actividades de clase, consultas, cuaderno: 15%. Participación 15%, Trabajo escrito, construcción de modelos 15%, Trabajo en equipo: 15%, Evaluación 30%, Autoevaluación :10%</p> <p>En los diarios de campo se identifican algunos criterios de evaluación como: participación, desarrollo de ejercicios y actividades de clase, socialización y sustentación de trabajos, responsabilidad en su trabajo, motivación y actitud.</p> <p>Instrumentos de evaluación: red de palabras, mapa conceptual, rutinas de</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
	<p>elaboración de escritos, responder preguntas, elaboración de material (rompecabezas), lectura comprensiva, socialización y sustentación de actividades.</p> <p>Como <u>instrumentos de evaluación</u>, los registros en el cuaderno, evaluación escrita, talleres.</p> <p>Especifica actividades de evaluación <u>diagnóstica</u> de conocimientos previos de tipo cognitivo, evaluación <u>formativa</u> por el acompañamiento y reflexión sobre las actividades desarrolladas. No lo establece en los diarios de campo como un criterio de evaluación, pero si registra frecuentemente resultados de la <u>evaluación actitudinal</u> de los estudiantes, al referirse a su motivación, interés, comportamiento y forma de participar y desarrollar las actividades.</p> <p>Se identifican también momentos en que establece <u>toma de decisiones</u> sobre los resultados que obtiene; por ejemplo, en el CPM_JU_CN_601_03, después de la revisión de la evaluación escrita propone una corrección porque los resultados no fueron lo esperado. Y en el CPM_JU_CN_601_04, la realización de un taller para reforzar la temática.</p> <p>Se observa también la referencia a la calificación o la nota: CPM_JU_CN_601_03: "... nuevamente los estudiantes mencionados anteriormente eran los que participaban y se interesaban por mejorar la nota, para los demás estudiantes pareciera que no les interesaba mejorar su nota" CPM_JU_CN_601_04 ... al referirse al taller asignado "con el fin de reforzar la temática y a la vez mejorar las notas" ...</p> <p>La referencia a la retroalimentación no es específica en los primeros registros de diario de campo, se describen situaciones generales para aclarar dudas y la orientación de</p>	<p>pensamiento, registros en el cuaderno, desarrollo de ejercicios.</p> <p>Autoevaluación integrada a las actividades de clase como oportunidad de reflexión y aprendizaje:</p> <p>IEDPM-CN-602-03 "Se les pide a los estudiantes que realicen una reflexión frente a cuál o cuáles aspectos son los que realmente se les dificulta y con base en esta reflexión realicen la autoevaluación... Otro aspecto positivo fue que cada niño analizara cuáles eran sus debilidades y así se pudo hacer retroalimentación de manera más específica y por lo tanto más efectiva ya que se retomaba por grupo, pero se atendía específicamente la necesidad del grupo y del niño directamente"</p> <p>Ya no solo, trabajo en pares, sino ejercicios de coevaluación, más estructurados y con una finalidad pedagógica definida:</p> <p>IEDPM-CN-602-03 Cuando los estudiantes corrigen los ejercicios de los otros grupos esto les genera competencia y así están más atentos al paso a paso y así se puede evidenciar si comprendieron bien cada uno de los ejercicios.</p> <p>Toma de decisiones específicas y retroalimentación estructurada de las actividades:</p> <p>IEDPM-CN-602-02 "Ante esta situación fue necesario organizar a los estudiantes por parejas, identificando un estudiante que había entendido y el otro que necesitaba que le apoyaran en la elaboración de gráfica y operaciones matemáticas".</p> <p>IEDPM-CN-602-02 "se recogen las hojas de papel milimetrado donde desarrollaron la actividad con el fin de validar el desarrollo del ejercicio y detectar los posibles vacíos para hacer retroalimentación".</p> <p>Cambio en la validación de los resultados, despreocupación por la nota, y enfoque en la comprensión y aprendizaje del estudiante:</p> <p>IEDPM-CN-602-03 No se realizó prueba escrita ya que se pudo evidenciar el nivel de comprensión cuando desarrollaron los ejercicios planteados por</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
	<p>las actividades de socialización de los estudiantes, pero no hay registro detallado de la actividad de la docente durante las actividades.</p> <p>En la reflexión sobre evaluación describe como realizaba la retroalimentación “la mayoría de las veces los estudiantes desarrollaban estas actividades, se corregían, se calificaban, se hacían correcciones, pero realmente no me detenía a comprobar el nivel de comprensión y asimilación de estos temas” En el CPM_JU_CN_601_04 y CPM_JU_CN_601_05 si es posible establecer los momentos en los cuales la docente revisa y retroalimenta las actividades de los estudiantes.</p> <p>En la reflexión sobre evaluación analiza que “practicaba una evaluación masificada, repetitiva centrada en el cumplimiento de la estructura curricular que incluso se tornaba monótona por medio de pruebas escritas que generalmente se aplicaban al final del periodo que permitían medir la cantidad de conceptos que los estudiantes habían asimilado”, también plantea que daba cumplimiento de los criterios de evaluación que establece el S.I.E. pero no analizando formas apropiadas de utilizarlos para fortalecer el aprendizaje, como por ejemplo la autoevaluación “La autoevaluación se realizaba solo al final de cada periodo y por medio de una lista de chequeo en la cual los estudiantes realmente no lo desarrollan a conciencia, lo que buscan es tratar de colocarse una nota alta que les permita pasar la nota del periodo”</p> <p>En la reflexión también, percibe desinterés de los estudiantes en cómo se les evalúa, “los educandos en general no identifican el proceso evaluativo como eje fundamental en su formación, por el contrario lo toman como una medición de sus conocimientos sin realizar una reflexión si realmente ampliaron sus conocimientos y estos para que les serán útiles como personas y en su vida</p>	<p>los compañeros.</p> <p>IEDPM-CN-602-03 “Aunque se debe tratar de cumplir con las temáticas planeadas en cada periodo es necesario ir al ritmo de los estudiantes, en algunos casos es necesario explicar de manera personalizada hasta que realmente el niño comprenda y aprenda”.</p> <p>En la reflexión sobre evaluación, se evidencia una preocupación por fortalecer los procesos evaluativos en pro del aprendizaje efectivo del estudiante motivando también reflexiones en el estudiante que le orienten y desarrollen habilidades metacognitivas, “Ahora les explico a los niños que la evaluación es un proceso, que todo lo que ellos hagan durante la clase se valorara e intento fortalecer la importancia del aprendizaje, trabajan por grupos colaborativos valorando actividades de sus compañeros y haciendo retroalimentación tanto informal como formal. Para fortalecer la retroalimentación y el trabajo en equipo se empezó a realizar la Coevaluación que realmente en el proceso evaluativo de las ciencias de la naturaleza nunca lo había hecho”.</p> <p>Como conclusión en la reflexión establece un concepción diferente de evaluación y relaciones importantes y necesarias de su rol y responsabilidades como docente frente a los procesos evaluativos que desarrolla y el aprendizaje de los estudiantes, “la evaluación es un proceso que fortalece la enseñanza y el aprendizaje, realmente el docente tiene gran responsabilidad ya que la evaluación del aprendizaje implica una formación integral, no es solo medir algún conocimiento mediante una prueba escrita, se debe llevar y acompañar al estudiante a potencializar sus capacidades, sus habilidades, aplicar sus conocimientos en la cotidianidad y a ser un ser útil en su contexto y a nivel general a la sociedad. Los docentes debemos estar dispuestos y abiertos a nuevas técnicas para llevar a cabo el proceso evaluativo, implica mayor compromiso y responsabilidad ya que se debe individualizar, se debe realizar retroalimentación permanente, el maestro debe ser un acompañante del estudiante en su aprendizaje”.</p> <p>Como tensión en el modelo de evaluación propuesto, se evidencia la</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015	AÑO 2017
	cotidiana.” y en la retroalimentación “y de parte de los estudiantes una vez que recibían la nota poco o nada les interesaba preguntar para aclarar dudas y reafirmar su aprendizaje” ... en este sentido es necesario analizar si se puede pedir este nivel de metacognición a estudiantes de sexto y séptimo cuando no se les ha formado en ese sentido y si el docente tampoco lo hace frecuentemente sobre su práctica. .	necesidad de mayor disponibilidad de tiempo para realizar la evaluación auténtica, autentica implican mayor responsabilidad de parte del docente y del estudiante,” implican más tiempo de clase ya que los niños son los actores principales, y hay que respetar su ritmo de trabajo; pero realmente este mismo aspecto se convierte en una dificultad ya que por cuestiones de planeación institucional hay que desarrollar la temática planeada”.(IEDPM-CN-602-03), esto implica que se debe abordar como grupo de trabajo el análisis sobre este aspecto y si resulta común, establecer estrategias que permitan articular coherentemente la evaluación auténtica con el desarrollo curricular planeado a nivel institucional.

En la revisión de la información registrada en la planeación y en los diarios de campo, se puede verificar una transformación importante en la enseñanza de la docente, toda vez que se evidencia una reflexión más consciente sobre cada una de las actividades que desarrolla en el aula, el registro pasó de una descripción de las dificultades de los estudiantes, a una revisión de como las actividades que realiza aportan o no al aprendizaje de los mismo. Además, de una identificación más clara de las comprensiones alcanzadas, respeto por el ritmo de aprendizaje y toma de decisiones inmediatas frente a los resultados de la evaluación continua.

En la evaluación, también se demuestra un cambio en los instrumentos y las estrategias de evaluación, hacen más participativo al estudiante en el proceso, y le resta importancia a las pruebas escritas, y al logro de buenas notas o calificaciones. Sin embargo, aparece una tensión del modelo que es necesario abordar, como es el tiempo que requiere el desarrollo de tareas de evaluación auténtica.

Para fortalecer el registro y la implementación de la propuesta, considero que es necesario en los planes de clase, buscar la coherencia entre la evaluación descrita en las actividades de aprendizaje, con los criterios de evaluación del semestre y la evaluación del aprendizaje registrada desde el plan de área, para proponer su ajuste a los otros docentes del área y al Consejo Académico. También, mejorar la descripción de los resultados obtenidos con la aplicación de rutinas de pensamiento, ya que sobre esta dimensión no se evidencian muchos registros.

J.5 Docente Media Técnica Química

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

Docente investigador: Ana María Moyano Nieto

Elaborado por: Maryori Cabezas Landeros.

Se revisan los diarios de campo CPM-JM-CM-1102-01, CPM-JM-CN-1102-02, CPM-JU-CN-1102-03 de 2015

CPM-JM-CN-1103-01, CPM-JM-CN-1003-02 de 2016 y 7 registros del año 2017: IEDPM-QUI-1102-01 hasta IEDPM-QUI-1102-07

Tres planeaciones. PC3QUIMICA 10 de 2016 y PC5QUIMICA11 de 2017, planeación de actividad de exhibición.

4 videos correspondientes a la clase con los cursos 1001, 1101, 1102 y el análisis individual de la evaluación en el aula y el texto reflexivo que surge del trabajo en el énfasis desarrollo del pensamiento científico y tecnológico.

Se analiza desde las categorías de análisis enseñanza, pensamiento, aprendizaje, evaluación y se tienen en cuenta aspectos relacionados con el ser del estudiante sus actitudes, emociones y valores puesto que son mencionados en varios de los registros.

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015-2016	AÑO 2017
En cuanto a enseñanza:	<p>En 4 los 5 diarios de campo analizados se encuentra el trabajo por pares: organización en grupos, trabajo por parejas, organizados máximo de tres personas.</p> <p>En todos los diarios revisados se encuentra que hubo dialogo permanente entre la docente y los estudiantes.</p> <p>En 4 de los 5 diarios se encuentran aspectos comunes del desarrollo de las clases como:</p> <ul style="list-style-type: none"> Revisión de la tarea Explicación Nueva explicación Dar y repetir instrucciones Identificar errores Aclaración de dudas Repaso Participación de la mayoría de los estudiantes en la ejecución de las actividades Uso de recursos como bombas, video beam, guías, laboratorio. 	<p>Se evidencia en los registros que la docente no inicia directamente con la organización de grupos como se hacía antes sino se inicia con un saludo, bienvenida y ofrecimiento, también se comunica el objetivo de la clase y posteriormente se organiza el trabajo en grupos favoreciendo el trabajo colaborativo.</p> <p>El trabajo se orienta a la explicación y a favorecer el aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de diferentes materiales que se puedan manipular, el acompañamiento permanente a cada grupo con una retroalimentación inmediata.</p> <p>Se usan recursos como plastilina, gomitas, palillos, cartas para juegos, video beam lo que hace que el trabajo sea más llamativo, motivante y genere participación</p>
En cuanto al aprendizaje:	<p>En el diario: "CPM-JM-CN-1101-01" los estudiantes manifiestan que lograron adquirir los conocimientos que necesitaban para resolver la prueba del ICFES.</p> <p>Se evidencia en los registros que los estudiantes realizan las actividades propuestas con una buena participación y motivación, por otra parte, se encuentra en 4 de los 5 diarios que algunos estudiantes presentan dudas frente a las temáticas lo que sirve a la docente como insumo para tomar decisiones frente al proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> • "se les dificultaba plasmar en el papel lo que representaban" CPM-JM-CN-1102-02 	<p>En los registros se encuentran puntos en común como</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprendizaje colaborativo consultas Alta participación Comprensión de las temáticas Interés hacia el aprendizaje, responsabilidad, autonomía. Se hacen rutinas de pensamiento Los estudiantes logran hacer comparaciones, establecer diferencias y elaborar representaciones, aspecto que favorece la comprensión. Se evidencia un alto interés de los estudiantes hacia el aprendizaje que se hace evidente cuando después de la clase continúan pidiendo

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015-2016	AÑO 2017
	<ul style="list-style-type: none"> • “permitió corregir ciertas concepciones que se habían creado que no eran acertadas” CPM-JU-CN-1102-03 • “me parecía que la participación de todos demostraba interés y motivación; sin embargo, durante el desarrollo de la actividad es evidente que para muchos estudiantes no había claridad” CPM-JM-CN-1003-01 2016 <p>Se evidencia un aspecto importante en 4 registros con relación al trabajo colaborativo, se corrigen, se explican, lideran.</p>	<p>explicaciones de los compañeros. El error en los estudiantes es una oportunidad para aclarar dudas y mejorar</p>
En cuanto al pensamiento:	<p>Se resalta que los estudiantes piensan que un examen no define el conocimiento que han adquirido. Las actividades buscan Establecer conexiones entre lo concreto y lo simbólico. Conexión de saberes previos con los nuevos conocimientos Analizar las tareas propuesta Anticipación de los estudiantes a nuevos temas. En cuanto a las tareas: Los estudiantes piensan y manifiestan que es importante que les revisen las tareas. La docente piensa que la tarea es más efectiva si es corta y concreta” En cuanto a la evaluación: los estudiantes piensan que el quiz o la evaluación son para mirar si saben, sacar notas, cumplir con los criterios de evaluación. La docente manifiesta que es para mirar si todos alcanzaron a comprender lo que se había propuesto.</p>	<p>Las actividades presentadas en los registros evidencian. Fortalecimiento del análisis Apropiación del conocimiento Desarrollo de habilidades y estrategias para comparar, diferenciar y representar.</p>
En cuanto a la planeación	<p>La planeación de las actividades se tiene en cuenta según lo establecido por la IED Pompilio Martínez siguiendo el formato institucional que incluye: saber, saber hacer, ser, evaluación del aprendizaje (incluye autoevaluación), prerrequisitos, criterios de evaluación, actividades y estrategias de aprendizaje, resultados de aprendizaje, recursos y ambientes de aprendizaje, actividades de seguimiento y mejoramiento, generalidades y bibliografía.</p>	<p>En la planeación se observa un cambio en las actividades y estrategias de aprendizaje ya que se incluyen elementos de la EPC que contemplan: motivación, investigación guiada y proyecto final de síntesis. Los resultados del aprendizaje no están redactados como en la planeación de 2015 y 2016 con verbos en infinitivo sino como la comprensión que debe desarrollar el estudiante. Se revisa la planeación de una actividad basado en una propuesta de Formato de planeación adaptado de: Díaz Barriga, F. & Barroso Bravo, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de</p>

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015-2016	AÑO 2017
		<p>educación básica en México. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 53(1). 36-56. que contempla: saber, fecha, curso, resultado del aprendizaje, metodología: situación de enseñanza, propósito, actividades, evaluación: evidencia del aprendizaje, criterios de desempeño, actividades y tipos de evaluación, instrumentos.</p> <p>La planeación incluye la rúbrica de evaluación que será desarrollada por los estudiantes.</p> <p>Esta última planeación es mucho más específica y detallada para la actividad.</p>
En cuanto a la <u>evaluación</u>	<p>En cuanto a las formas de evaluar se evidencia que sobresale la heteroevaluación, aunque hay algunos ejercicios de coevaluación, la auto evaluación que se incluye en la planeación no se hace evidente en las actividades.</p> <p>Se observa lo siguiente:</p> <p>Los estudiantes hablan de simulacros que realizaron para el ICFES</p> <p>Revisión de aciertos y desaciertos (por pares y docente)</p> <p>Entrega de preguntas en una hoja de selección y completar</p> <p>Ejercicios para comprobar el aprendizaje con revisión de apuntes del cuaderno</p> <p>Entrega en una hoja de lo que hicieron. (esto genero preocupación en los estudiantes)</p> <p>Correcciones y precisiones</p> <p>Se evidencia que hay interés por parte de los estudiantes por la evaluación semestral pero basado en el temor, esta tiene un porcentaje del 30% de la nota final</p> <p>La docente reflexiona en torno a la utilidad y coherencia de esta evaluación estandarizada frente a la evaluación formativa.</p>	<p>En los diarios se evidencia</p> <p>Evaluación informal, formativa, sumativa</p> <p>Retroalimentación permanente.</p> <p>Rubrica</p> <p>Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación</p> <p>Asignación y acumulación de puntos de puntos</p>
En cuanto al	La docente reflexiona en torno al gran número de estudiantes	La docente hace reflexiones en aspectos como:

DIMENSIÓN ANÁLISIS	AÑO 2015-2016	AÑO 2017
proceso de reflexión	<p>que pierde la evaluación semestral: más de la mitad, esta situación se le atribuye a la falta de interés y mal aprovechamiento del tiempo por parte de los estudiantes</p> <p>En los diarios de campo la docente se plantea preguntas y reflexiones relacionadas con la función de la evaluación, la necesidad de proponer nuevas estrategias de enseñanza, las prácticas pedagógicas y la evaluación.</p> <p>La docente resalta la importancia del trabajo en grupo ya que favorece el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de fortalecer en los estudiantes la autonomía • La importancia del trabajo en grupo, que por la alta participación se entiende que logran el aprendizaje, pero debido al número de estudiantes se hace un poco difícil el seguimiento individual. • La lúdica y el juego como aspecto importante en la transformación de las practicas. • Se nota en el grupo que los estudiantes no manifiestan sentimientos negativos frente a las revisiones. • El trabajo permanente a cada uno de los grupos es más efectivo, pero se hace mucho más exigente y dispendioso.

Anexo K. Póster categorías de análisis apriorísticas. Anteproyecto



Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía

Título: Implementación de una propuesta de evaluación en la I.E.D. Pompilio Martínez coherente con el modelo pedagógico cognitivo.



Autores: María Teresa Buitrago Ramírez (mariabura@unisabana.edu.co), Maryori Cabezas Landeros (maryoricala@unisabana.edu.co), Juana Idali Castillo Urrego (juanacaur@unisabana.edu.co), Ana María Moyano Nieto (anamoni@unisabana.edu.co), Miguel Angel Pinzón Tovar (miguelpinto@unisabana.edu.co)

Asesora: Sandra Inirida Tellez Urbina (sandra.tellez@unisabana.edu.co)

	LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD	MATEMÁTICAS	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO
ENSEÑANZA	<p>PLANEACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modificación en la forma de obtener información acerca de la comprensión lectora. - Modificación en la selección de los ambientes de aprendizaje. <p>DESARROLLO DE LA CLASE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro de visita a la biblioteca. - Actividades de plan lector. - Énfasis de los momentos de la lectura. - Evaluación continua y del proceso. <p>EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rutinas de pensamiento (Color, símbolo, imagen y veo, pienso me pregunto). 	<p>PLANEACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS</p> <p>A partir del conocimiento disciplinar y la transposición didáctica se propone secuencias didácticas basadas en la enseñanza para la comprensión y la visibilizarían del pensamiento.</p> <p>INTERVENCIÓN Y GESTIÓN EN EL AULA</p> <p>A través de la gestión del docente busca incorporar experiencias nuevas que incentiven la reflexión sobre los contenidos propuestos, relacionándolos con los preconceptos de los estudiantes, de tal forma que estos se puedan transformarse en nuevos conceptos y a su vez estos logren darles sentido y aplicabilidad en su contexto, desde el planteamiento de estrategias metodológicas y criterios de evaluación efectivos que den cuenta del proceso continuo de aprendizaje</p> <p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>La valoración continua del aprendizaje a partir del desarrollo de las actividades propuestas a través de la aplicación de rutinas de pensamiento y rubricas de evaluación enfocadas hacia la autoevaluación del desempeño y avance en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.</p>	<p>CONOCIMIENTO DISCIPLINAR</p> <p>Fortalecimiento de los conceptos a través de la búsqueda y actualización de los referentes disciplinares.</p> <p>CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO</p> <p>Planeación de las actividades de enseñanza, aplicando diversas estrategias que permitan la integración de elementos de la enseñanza para la comprensión y visibilización del pensamiento, con las estrategias propias del aprendizaje significativo.</p> <p>CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO</p> <p>Involucrar en el quehacer educativo los resultados de la reflexión sobre las ideas de los alumnos sobre los contenidos a abordar, las dificultades que la enseñanza de esos contenidos involucra, para orientar las estrategias metodológicas y determinar criterios de evaluación consistentes.</p> <p>CONOCIMIENTO CONTEXTUAL</p> <p>Reconocimiento desde un nuevo punto de vista del contexto situacional, lingüístico y mental de cada aula de clase que debe verse reflejado en la planeación y prácticas evaluativas.</p>
APRENDIZAJE	<p>Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto grado de básica primaria de la I.E.D. Pompilio Martínez.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de los textos del plan lector. - Desarrollo de actividades fortaleciendo la lectura crítica. - Avance de la concentración, participación e interés. - Producciones escritas y creaciones a partir de lecturas. 	<p>COMPETENCIAS MATEMÁTICAS</p> <p>A través del desarrollo y aplicación de las secuencias didácticas se busca promover en los estudiantes la capacidad para: Representar – interpretar – modelar.</p> <p>Analizar y argumentar a través del uso adecuado y propio de lenguaje disciplinar.</p> <p>Explicar, predecir y resolver problemas en diferentes situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>COMPETENCIAS SOCIALES</p> <p>Se da la promoción del trabajo en equipo, la solidaridad, la interacción, la construcción conjunta de conocimientos, el respeto por la opinión del otro, la escucha, la autonomía y la toma de decisiones.</p>	<p>COMPETENCIAS CIENTÍFICAS</p> <p>Fortalecimiento de Competencias: Analizar (implica describir, comparar y clasificar) fenómenos. Identificar y seleccionar las fuentes de información, físicas y virtuales, que le permitan obtener datos relevantes y confiables.</p> <p>Argumentar</p> <p>Uso adecuado del lenguaje específico del área.</p> <p>ACTITUDES PERSONALES Y SOCIALES</p> <p>Promoción de Actitudes como: Escucha, respeto por las ideas del otro, organización de tiempo, curiosidad, responsabilidad.</p> <p>CONCEPTOS</p> <p>Evidenciar el manejo de conceptos específicos a través de los trabajos de los estudiantes, el uso de lenguaje del área y rutinas de pensamiento.</p>
PENSAMIENTO	 <p>DOCENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de conceptos, literal, inferencial y crítico. - Mayor apropiación de las rutinas de pensamiento. - Fortalecimiento de dispositivos básicos, atención, percepción y memoria. - Mayor reflexión acerca de la importancia de trabajar con más rigurosidad las competencias. 	<p>DOCENTES</p> <p>La planeación y aplicación de estrategias metodológicas como las secuencias didácticas y las rutinas de pensamiento han generado cambios significativos en las concepciones de evaluación y por tanto en las prácticas de aula, de tal forma que la enseñanza-aprendizaje-evaluación sean contempladas como un proceso continuo de mejoramiento acorde al modelo pedagógico institucional.</p> <p>ESTUDIANTES</p> <p>La aplicación frecuente de rutinas de pensamiento ha permitido fortalecer en los estudiantes la capacidad de reconocer su nivel de avance y dificultad en el proceso de enseñanza- aprendizaje, desarrollando capacidad de autonomía, autorreflexión y autoevaluación.</p>	<p>PENSAMIENTO CIENTÍFICO</p> <p>Las Rutinas de pensamiento permiten visibilizar en forma individual los cambios y el afianzamiento de los conceptos, además la percepción del estudiante sobre la presencia de los fenómenos químicos que debe comprender en su vida cotidiana.</p> <p>CAMBIOS EN CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PROPIAS</p> <p>Cambio sustancial en la concepción de la evaluación como estrategia de promoción de los estudiantes, a un indicador del avance de los estudiantes en su aprendizaje y por tanto orientador de la enseñanza.</p> <p>Reconocimiento de técnicas de enseñanza para comprensión y visibilización del pensamiento compatibles con el modelo cognitivo y aprendizaje significativo que deben enmarcar las prácticas educativas en la institución.</p>

Socialización de Avances de Proyectos de Investigación. Tercer Semestre.
Maestría en Pedagogía
Chía. 28 de enero de 2017

Anexo L. Percepciones de los estudiantes sobre las transformaciones en la evaluación.






FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

La evaluación ahora son mucho más valiosas y no solo es una nota más en la planilla, hay más tipos de evaluación y son mucho más importantes porque por ejemplo con las rutinas de pensamiento aprendemos y memorizamos mucho más de lo que no hay las molestias de las pruebas y uno se siente más libre de evaluar y no solo la profesor nos puede evaluar porque también a veces nos evalúan nuestros compañeros.

Nos hacen diferentes tipos de evaluación como la rúbrica de evaluación que yo pienso que ver no puede ser en que desempeño va, las rutinas que nos ayudan a comprender más un tema de forma dinámica con las exposiciones que uno puede dar a ver lo que entendió desde su punto de vista. Pero mi evaluación es como la autoevaluación y no son una simple nota en la planilla porque tiene mucho más valor y no simplemente tengo la nota y ya. La evaluación es una evaluación que a mi punto de vista a veces muy importante porque podemos ver cómo la profesora nos ve en un cierto punto y nos podemos esforzar para ser mejor de lo que piensan.

LA EVALUACIÓN DESPUÉS A mí me gusta las nuevas formas de evaluar porque ya son más libres y tenemos más valor.

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Daniel Ricardo Gómez Conchón:

Yo me sentía asustado, nervioso, inquieto etc... Cuando hacían las evaluaciones pero ya no me siento así porque me da cuenta que yo puedo sacar buena nota y que no hay que estar así por la evaluación.

En las evaluaciones que nos han echo me a ido bien por eso deje de estar con esos nervios, así me gusta estudiar más de lo que aprendo.

Me gusta cuando hacen rúbricas de evaluación, rutina de pensamiento, exposiciones, trabajo en clase pero no me gusta la participación porque soy muy tímido en lo que yo digo.

LA EVALUACIÓN DESPUÉS



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

El profesor me a dado
confianza en las evaluaciones,
Casi siempre nos evalua.

1. el profesor
2. Oral, escrita, y mdecar, nos observa y
revisión de trabajo, rutinas de pensamiento
rubricas.
3. Cuando vemos 5 temas y a veces
no nos damos cuenta cuando nos
evalua.

LA EVALUACIÓN DESPUÉS

Me da confianza

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Hacemos varios tipos de evaluación:

Eteroevaluación:
Nos califica la profesora, me siento
con miedo a que me bulla mal

Auto evaluación:
Nosotros no evaluamos, me siento
muy bien porque me siento muy segura

Coevaluación:
Me siento un poco asustado
porque no se como me fue
nos califica los compañeros

Rubrica de evaluacion:
Nos evaluamos, me
siento muy bien

Rutina de pensamiento:
Nos calificamos, me
siento muy bien

Exposicion:
Nos califica la profesora
y me siento miedo
porque me da pena

Trabajo en clase:
Nos califica la
profe me da
miedo porque
no se si
me va
a alcanzar
el
tema

¿Cómo me fue en las evaluaciones?
He fue bien porque en las clases
puse mucha atencion

Participacion
nos califica
la profe y me
siento bien
porque da mi
opinión

LA EVALUACIÓN DESPUÉS



LA EVALUACIÓN ANTES

Quién la hacía?

Cómo?

Cuándo?

la docente Ana maria Mojano tenia como rutina en la clase hacer taller, explicar y evaluación generalmente siempre era así, llegando al punto de no ser llamativo y no generar entusiasmo en los estudiantes.

los laboratorios eran interesantes, con temas llamativos, pero a la hora de realizarlos no eran suficientemente dinamicos lo que generaba que el laboratorio no se desarrollara adecuadamente.

Siempre a final de año al terminar cada periodo daba plan de crecimiento.



Ang



LA EVALUACIÓN ANTES

Quién la hacía?

Cómo?

Cuándo?

El año pasado quien evaluaba era la profesora del Area de Quimica con nota del sistema exador de 10 a 5.0 dependiendo del conocimiento y las habilidades que desarrolló el estudiante en su trabajo, exposición etc.

Se hacia en el momento de presentar el trabajo o la exposición, enquanto a exposiciones no eramos enteradas de la nota de una vez.





FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Este año 2017 cursando el año once la profesora Ana Maria a cambiado mucho el modo de calificar las exposiciones, sus clases son mas dinamicas lo cual hace que el ambiente se torne mas participativo y dinamico.

Realizo una rubricas para que en grupo como curso le demos la nota a nuestros compañeros, la Quimica deo de ser tan teorica y aburrida ahora aprendemos más y de forma divertida. Cada grupo esta enterado de su nota de una vez y si hay pedamos tenemos la oportunidad de aclarar los.

Su forma de explicación es mas amplia y practica, nos brinda mas tiempo para enseñarnos con paciencia cualquier tema que no podamos entender.

LA EVALUACIÓN DESPUÉS



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA




La docente Ana maria Mayano Evalua de una forma mucho más, adecuada, llamativa y logra la participación de todos mis compañeros.

Las Actividades Realizadas este año han sido Realizadas de forma excelente y ademas logrando el objetivo de la docente en que todos aprendamos y manejemos adecuado vocabulario en los temas vistos.

Manejando para cada actividad una rutina de pensamiento que hace más facil la calificación y mejor aun que la nota es justificada.

LA EVALUACIÓN DESPUÉS

Amg



 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA


LA EVALUACIÓN ANTES

Quién la hacía?
 Cómo?
 Cuándo?

El año pasado quien evaluaba era la profesora del Area de Quimica con nota del sistema escolar de 1.0 a 5.0 dependiendo del conocimiento y las habilidades que desarrollo el estudiante en su trabajo, exposicion etc.

Se hacia en el momento de presentar el trabajo o la exposicion, encunto a exposiciones no eramos enteradas de la nota de una vez.







 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

LA EVALUACIÓN ANTES

Quién la hacía?
 Cómo?
 Cuándo?

La docente Ana Maria Moyano era la que calificaba ella misma, cuando se hacia la actividad ella Ponia Puntos o calificación según la actividad Cuando se acababa la actividad depende de la actividad ella ponía los puntos correspondientes.





FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

La profesora nos sigue haciendo evaluaciones sobre el tema visto en el periodo.

Nos da rubricas, rutinas de pensamiento, actividades de comprensión, de ampliación, de aprendizaje, algunas veces nos hacemos en pares o en grupos para la retroalimentación del tema visto.

Nos hace la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación después de cada tema y también hacemos una reflexión para saber en que nos equivocamos y haci poder corregirlo y estudiar más ese tema.

A EVALUACIÓN DESPUÉS

Jenny Paola González - 25-701
Valentina Acuña - 01-701
Daniel Joel Alonso - 04-701

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Este año la forma de evaluar nos ha cambiado bastante pues antes de ver un tema iniciamos con una rutina de pensamiento y evaluamos nuestro aprendizaje con una autoevaluación que se lleva a cabo al final de cada tema visto estas rutinas van archivadas en la carpeta de matemáticas.

LA EVALUACIÓN DESPUÉS