

**Transformación de la práctica evaluativa a partir del análisis de la acción comunicativa  
en el aula de la Institución Educativa Fonquetá del Municipio de Chía**

**Margareth Isabel Bojacá Pote**

**Cristian Gabriel Rueda Ramírez**

**Universidad de la Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogía**

**Chía 2019**

**Transformación de la práctica evaluativa a partir del análisis de la acción comunicativa  
en el aula de la Institución Educativa Fonquetá del Municipio de Chía**

**Margareth Isabel Bojacá Pote**

**Cristian Gabriel Rueda Ramírez**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Magister en  
Pedagogía**

**Martha Lucía Puentes Echeverry**

**Asesora Trabajo de Grado**

**Universidad de la Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogía**

**Chía 2019**

## **Agradecimientos**

A Dios por permitirnos finalizar una etapa de grandes aprendizajes y crecimiento a nivel personal y profesional

Al Ministerio de Educación Nacional por darnos la oportunidad de vivir esta experiencia en la Universidad de la Sabana a través de las becas para la excelencia docente.

A la Facultad de Educación en su programa de Maestría en Pedagogía por brindarnos la experiencia de grandes docentes que nos han orientado en la reflexión de nuestra práctica y la consecuente transformación de nuestras aulas.

A nuestras familias por su apoyo incondicional y grandes sacrificios de tiempo en este proceso.

A cada uno de los miembros de la Institución Educativa Fonquetá, quienes de una u otra manera aportaron en este proceso de investigación.

A nuestros estudiantes y sus familias, sin quienes este proceso hubiese sido imposible.

## Resumen

El presente informe da cuenta de la investigación que tuvo lugar en el aula de lenguaje en grado 4° de primaria y de ciencias naturales física en educación media de la Institución Educativa Oficial Fonquetá del municipio de Chía, Cundinamarca. Los docentes investigadores centraron la investigación en sus prácticas evaluativas y cómo, a través de la reflexión y análisis de la acción comunicativa en el aula, se generan transformaciones positivas en estas. Para ello se implementó el enfoque alternativo denominado Evaluación Auténtica, que no solo propicia una mejora en el proceso evaluativo en el aula, sino que, además, empodera al estudiante al ayudarlo a comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados y autorregular su aprendizaje.

La investigación se desarrolló con base en la propuesta de investigación-acción de (Elliott, 1997) la cual se fundamenta en el abordaje de problemas prácticos y cotidianos experimentados por los profesores, y que tiene como propósito fundamental, lograr la comprensión de dichos problemas con el objetivo de mejorar la práctica pedagógica. Se adoptó un enfoque cualitativo que permitió centrar la propuesta de investigación sobre la manera en la que la reflexión y análisis de la acción comunicativa en el aula influye en la transformación de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores.

**Palabras clave:** Prácticas evaluativas, evaluación auténtica, acción comunicativa en el aula.

### **Abstract**

This report gives an account of the research that took place in the language classroom in the 4th grade of primary school and physical science in middle school education of the Fonquetá Official Educational Institution in the municipality of Chía, Cundinamarca. The research faculty focused the research on their evaluation practices and how, through the reflection and analysis of the communicative action in the classroom, positive transformations are generated in these. To this end, the alternative approach called Authentic Evaluation was implemented, which not only fosters improvement in the evaluation process in the classroom but also empowers the student by helping him to understand his ways of learning, assessing his processes and results and self-regulating his learning.

The research was developed based on the research-action proposal of (Elliott, 1997) which is based on the approach of practical and everyday problems experienced by teachers, and whose main purpose is to achieve an understanding of these problems with the objective of improving pedagogical practice. A qualitative approach was adopted that allowed to focus the research proposal on the way in which the reflection and analysis of the communicative action in the classroom influence the transformation of the evaluative practices of the research teachers.

**Key words:** Evaluative practices, authentic evaluation, communicative action in the classroom.

## Tabla de Contenido

	<b>Pág.</b>
Introducción.....	11
Antecedentes y planteamiento del problema .....	14
Identificación del problema .....	14
Justificación .....	18
Pregunta de investigación .....	21
Objetivos.....	22
General .....	22
Específicos.....	22
Referentes Teóricos .....	23
De la perspectiva de la evaluación auténtica .....	23
De la acción comunicativa en el aula .....	28
Del modelo pentadimensional para la acción comunicativa en el aula .....	30
Referentes nacionales .....	34
Marco legal .....	37
Metodología.....	45
Declaración del enfoque y alcance de la investigación .....	45
Investigación acción .....	46
La investigación acción como herramienta para mejorar la calidad educativa .....	47
Enfoque.....	48
Alcance de la investigación .....	49
Exposición del Contexto en el cual se Desarrolla la Investigación .....	52
Contexto de la IE Fonquetá .....	52
Aspectos socioeconómicos de estudiantes y familias .....	52
Contexto del Aula Lenguaje .....	54
Contexto del Aula de Ciencias Naturales, Física .....	56
Fuentes e Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información .....	59
Categorías de Análisis .....	59
Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	60
Análisis documental.....	60

Encuesta. ....	61
Observación no participante. ....	61
Transcripciones de audio y video. ....	62
Entrevistas y grupo focal. ....	62
Ciclos de Reflexión.....	63
Ciclo PIER 1 .....	63
Ciclo PIER 2 .....	67
Ciclo PIER 3 .....	69
Ciclo PIER 4 .....	73
Reflexión del aula de física.....	79
Reflexión del aula 4-01.....	86
Reflexión- acción ante la crisis .....	92
Conclusiones.....	100
Reflexión Pedagógica .....	102
Implicaciones del trabajo de investigación en nuestra práctica pedagógica.....	102
Reflexión dentro de nuestra práctica .....	102
De la acción comunicativa en el aula y la autoevaluación y retroalimentación de los estudiantes .....	103
Referencias .....	104

## Índice de figuras

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Comparación de resultados en lenguaje entre pruebas internas y externas .....	14
Figura 2 Caracterización de identificación de los profesores de la IE Fonquetá con el modelo pedagógico .....	16
Figura 4 Paralelo entre evaluación tradicional y evaluación auténtica. ....	24
Figura 5 Nuevos procedimientos evaluativos para una evaluación auténtica.....	25
Figura 6 Percepción pública sobre el nuevo decreto de evaluación.....	41
Figura 7 Preguntas 1; El estudiante vive con, Pregunta 2; ¿Cuántas personas componen el núcleo familiar? .....	53
Figura 8 Pregunta 4; Mi familia es oriunda del municipio de, Pregunta 6; ¿Dónde vives? .....	53
Figura 9 Niveles de indagación del aula de física en media .....	57
Figura 10 Estilos y tendencias de aprendizaje en el aula de física en media .....	58
Figura 11 Caracterización de identificación de los profesores de la I.E. Fonquetá con el modelo pedagógico social constructivista.....	64
Figura 12 Distribución de la calificación en el SIEE de la IE Fonquetá.....	66
Figura 13 Formato de autoevaluación de los estudiantes propuesto por el SIEE de la IE Fonquetá .....	66
Figura 14 Tipo de pruebas aplicadas en la IE Fonquetá.....	68
Figura 15 Sentido del SIEE para la IE Fonquetá. ....	71
Figura 16 Funciones de la comunicación en el aula.....	73
Figura 17 Dimensiones del modelo pentadimensional de la comunicación, .....	74
Figura 18 Diana de autoevaluación .....	75
Figura 19 Resultados de análisis de los exámenes aplicados en el aula de física.....	82
Figura 20 Actividades iniciales de la investigación .....	88
Figura 21 Estudiantes copiando del tablero al cuaderno .....	90
Figura 22 Creación literaria de grado 4 .....	90
Figura 23 Rúbrica de evaluación de narración.....	94
Figura 24 Rutina “semáforo” .....	96
Figura 25 Evidencias de uso de herramientas evaluativas.....	97



## Índice de tablas

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Matriz de triangulación Guía 11, SIEEF, concepciones de evaluación docentes y estudiantes. Fuente: Elaboración propia .....	41
Tabla 2. Fases de la investigación .....	45
Tabla 3. Resultados encuesta de percepción grado 4° de primaria en torno a la evaluación .....	54
Tabla 4. Categorías de análisis de la investigación .....	59
<b>Tabla 5.</b> Criterios y subprocesos como referentes para evaluar la comunicación en el aula. Fuente: Elaboración propia .....	72
<b>Tabla 6.</b> Matriz para evaluar la comunicación en el aula. Fuente: Elaboración propia.....	76
<b>Tabla 7.</b> Estado para analizar el contenido de los exámenes propuestos habitualmente por los docentes de física. Fuente: Sánchez (2005, p. 73) .....	81

## Índice de Anexos

	<b>Pág.</b>
Anexo A. Encuesta de caracterización para identificar la identificación del modelo pedagógico institucional por parte de los docentes de la IE Fonquetá .....	109
Anexo B Encuesta implementada a docentes de la I.E. Fonquetá para caracteriza la tendencia evaluativa .....	110
Anexo C Encuesta de caracterización sociodemográfica .....	113
Anexo D Matriz de Saturación de categorías.....	115
Anexo E- Planeaciones por EPC de física y lenguaje .....	116
Anexo F Evidencia de implementación de las planeaciones .....	145
Anexo G Transcripciones de video y audio .....	146
Anexo H Prueba tipo Saber grado tercero .....	174
Anexo I Matriz de referentes nacionales .....	175
Anexo J Rastreo de la definición de competencia comunicativa .....	183
Anexo K Rúbrica de evaluación para Narraciones .....	188
Anexo L Carta de Presentación y Autorización de los padres de familia .....	190

## Introducción

Se presenta en este informe la investigación que se llevó a cabo en las aulas de cuarto de primaria y física en educación media de la Institución Educativa (IE) Fonquetá, institución de carácter oficial, ubicada en el municipio de Chía, Cundinamarca, dicha investigación surgió de la necesidad de resignificar y transformar las prácticas evaluativas de los docentes investigadores, lo que implicó no solo transformar las rutas de planeación, sino que además fue necesario caracterizar el contexto del aula, adaptar instrumentos evaluativos, reflexionar y analizar la incidencia de la acción comunicativa en el aula sobre estas prácticas, lo que hizo de este proceso uno cada vez más auténtico.

La Evaluación Auténtica (en adelante EA), a partir de los planteamientos de (Anijovich & González, 2011) se contrapone a los métodos de evaluación tradicional; que limitan su accionar a la función sumativa y aprobatoria de los estudiantes, haciendo que estos participen de manera cada vez más activa en su proceso, permitiendo que la construcción y aplicación del conocimiento se de en situaciones contextualizadas. La EA 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 fortalece la relación dialógica haciendo de la acción comunicativa en el aula un pilar en el reconocimiento de la evaluación como una oportunidad de aprendizaje.

Transformar las prácticas evaluativas surge en un campo de múltiples dimensiones, que abarcan desde lo pedagógico, didáctico y curricular, atraviesan lo legal, lo ético, lo político y disciplinario y llegan hasta las actuaciones, creencias, dilemas y problemas que expresan los docentes a través de estas. Tienen que ver con las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje instalados en la cultura escolar pudiendo ser el centro del currículo, una actividad formativa, continua, planificada y revisada constantemente o un simple acto aislado, temporal y

orientado a la calificación y promoción de los estudiantes (Acuña, 2015). La evaluación se convierte entonces en un hito fundamental dentro de la construcción de conocimiento pedagógico

Por lo tanto, las prácticas evaluativas tendrán sentido en la medida en que integren el contexto del aula con las premisas propuestas en los estándares, lineamientos curriculares y derechos básicos de aprendizaje (DBA) determinados por el Ministerio de Educación Nacional para cada área del conocimiento y para cada uno de los ciclos que componen la educación básica y media, esto propiciará la organización de un proceso evaluativo complejo que integre metodologías, procedimientos e instrumentos pertinentes que proporcionen información que permita identificar oportunidades de mejora continua en el proceso formativo de los estudiantes.

El informe se presenta en cuatro capítulos, en el primero se detalla la revisión documental, reflexión y análisis que permitió identificar la problemática que origina la investigación. Consecuentemente se presenta la justificación en la que se caracteriza documentos institucionales y el Sistema Institucional de Evaluación al Estudiante (SIEE) de la IE Fonquetá, posteriormente, se expone la pregunta de investigación, se plantean los objetivos que la orientan, se declara la perspectiva metodológica, enfoque y alcance de la investigación,

En el capítulo dos presenta la revisión de algunas tendencias y enfoques de la evaluación, Además, se presentan distintas investigaciones en este ámbito pedagógico con el propósito de explorar sus procesos y enfoques, se incluye una revisión del marco legal alrededor del decreto 1290 de 2009 compilado en el DURSE 1075 de 2015 y la guía No 11 emanada por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN). Se analiza el enfoque alternativo de evaluación auténtica y se conceptualiza la acción comunicativa en el aula.

A lo largo del capítulo tres se presentan los contextos institucional y de aula así como la dimensión de análisis; Enseñanza y las categorías de análisis; Evaluación Auténtica, que tiene por subcategorías, concepciones de evaluación, instrumentos evaluativos y momentos evaluativos y

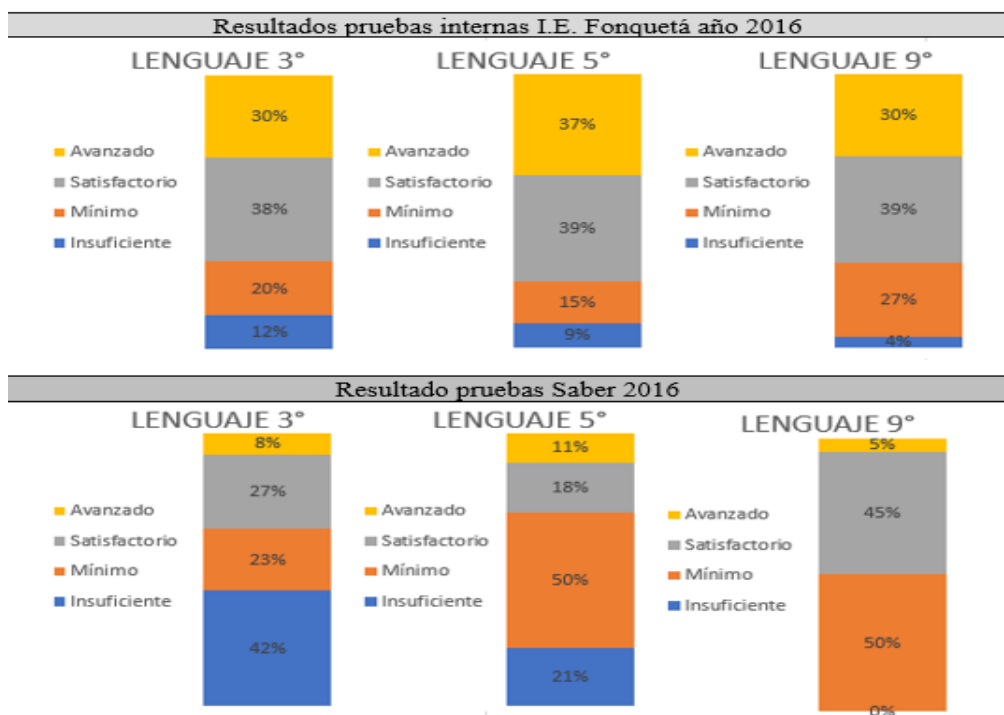
la categoría Acción Comunicativa, cuyas subcategorías son; dimensiones de la comunicación y funciones de la comunicación, simultáneamente se dan a conocer los instrumentos y técnicas para la recolección, sistematización y análisis de datos.

Durante el capítulo cuatro se exponen los hallazgos de cada uno de los ciclos PIER (Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión), en este mismo capítulo se da a conocer la matriz de triangulación de resultados. Finalmente se presentan las conclusiones y algunos cuestionamientos emergentes.

## Antecedentes y planteamiento del problema

### Identificación del problema

Durante la reflexión inicial llevada a cabo entre los meses de agosto a noviembre de 2016, se desarrollan momentos exploratorios que buscaban clarificar la problemática de investigación alrededor de la evaluación, inicialmente se analizó los resultados de pruebas internas en el área de lenguaje en básica primaria y de ciencias naturales en secundaria para contrastarlas con los resultados de las pruebas Saber, se pudo identificar una brecha considerable entre ambos resultados; mientras un alto porcentaje de estudiantes mostraba desempeños ubicados en alto y superior en las pruebas internas, el mismo grupo de estudiantes en pruebas saber presentaba desempeños bajos e insuficientes.



**Figura 1.** Comparación de resultados en lenguaje entre pruebas internas de la IE Fonquetá año 2016 y pruebas saber aplicadas en el año 2015. Fuente: Syscolegios y en cuanto a las pruebas saber del reporte a la excelencia del año 2017

Este hallazgo llevó a los docentes investigadores a revisar el horizonte institucional inscrito en el PEI y de manera más detallada, el SIEE de la I.E. Fonquetá, con el objetivo de caracterizar su estructura e intención para compararla con los propósitos de las pruebas saber, sabiendo que:

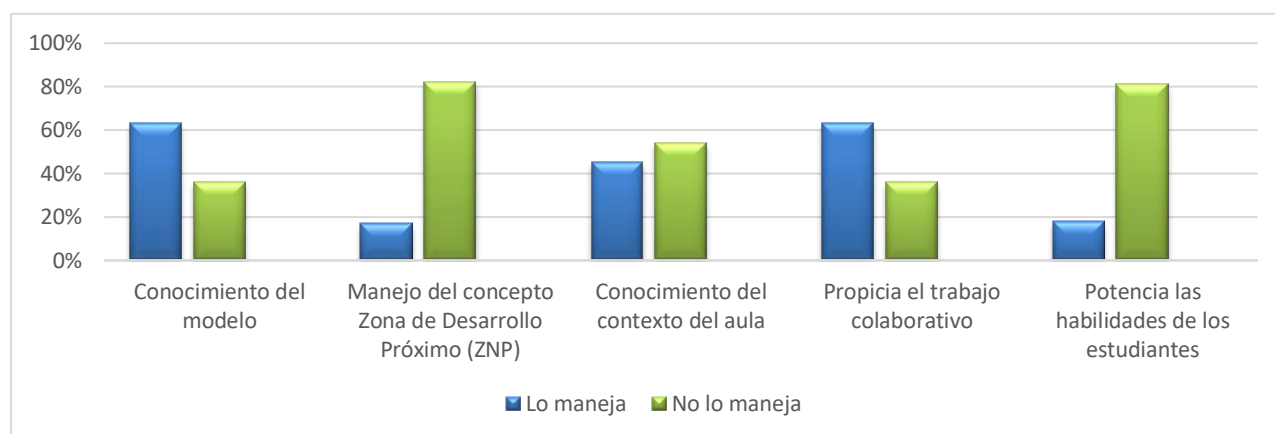
El interés fundamental para el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) al implementar las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9° es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica, mientras que con la prueba saber 11 el ICFES plantea tres objetivos: Seleccionar estudiantes para la educación superior, monitorear la calidad de la formación que ofrecen los establecimientos de educación media y producir información para la estimación del valor agregado de la educación superior”

(Ramírez 2015., p. 19)

Para comprender si la brecha identificada entre los resultados analizados obedecía a una interpretación errada de la ruta pedagógica o del SIEE por parte de los docentes, se implementó un segundo momento exploratorio que buscaba, a través de una encuesta aplicada a los docentes de la I.E. Fonquetá (Anexo A), caracterizar el grado de identificación con el modelo pedagógico, que para la fecha tenía como base la perspectiva constructivista Vigostskiana concebida alrededor de un conocimiento construido a partir de la interrelación entre individuos.

Los resultados mostraron que el 63% de los docentes mencionaron conocer el modelo citado en el PEI, pero tan solo el 17% manejaban conceptos fundamentales, como el de zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1989), reorganización cognitiva o contexto sociocultural. Adicionalmente se observó que, en cuanto al conocimiento del contexto del aula para involucrarlo en la planeación de las clases y potenciar las habilidades de los estudiantes, un 45%

de los docentes lo involucraba mientras que el 54% restante no creía pertinente reconocerlo para elaborar sus planeaciones.



**Figura 2.** Resultados de la caracterización de identificación de los profesores de la IE Fonquetá con el modelo pedagógico social constructivista.

La encuesta se aplicó a 30 docentes de la institución y se presenta el porcentaje de identificación por componente indagado en la encuesta. Si bien, los resultados evidenciaron el hecho de que un alto porcentaje de los docentes no se identificaba con el modelo propuesto en el PEI de la institución, estos no fueron lo suficientemente concluyentes para explicar la diferencia entre los resultados de las pruebas analizadas, tanto más cuando los resultados de las pruebas internas presentaban porcentajes altos en los niveles avanzado y satisfactorio, lo que no podía explicarse desde los resultados y análisis de la encuesta.

Por tal razón, se plantea una segunda encuesta (Anexo B) que buscaba caracterizar el tipo e intención de evaluación desarrollada por los docentes en el aula para caracterizar el grado de coherencia de este proceso con el SIEE, los resultados mostraron que el 92% de los docentes llevaba a cabo una evaluación diaria de las actividades, sin embargo, el tipo de evaluación se limitaba a una función sumativa carente de retroalimentación, además los docentes manifestaron



que las herramientas evaluativas propuestas por el SIEE eran insuficientes para desarrollar un seguimiento adecuado.

Durante la socialización de los resultados y análisis de las encuestas implementadas con los docentes de la IE Fonquetá, se hizo alusiones sobre la dificultad a la hora de evaluar, entre otras cosas porque los procesos de retroalimentación requieren tiempo con el que no se cuenta durante las clases. También, porque los registros de calificación no tienen espacio para descripción de los procesos, además, un comentario común entre los docentes es que los estudiantes tienen problemas de comprensión lectora y se les dificulta comunicar sus ideas.

Con este panorama, se inicia un proceso de caracterización de las aulas de lenguaje en grado tercero de primaria y ciencias naturales física en grado décimo, este proceso se realiza a través de entrevistas semi estructuradas en torno a la visión de los estudiantes sobre los procesos evaluativos. Posteriormente se contrastaron las respuestas de las entrevistas con los datos y análisis recabados durante las encuestas implementadas con los docentes, lo que permitió identificar que:

1. Los instrumentos propuestos por el SIEE para sistematizar el proceso evaluativo eran insuficientes para caracterizar los aprendizajes y el grado de comprensión lograda por los estudiantes
2. Si bien los estudiantes conocían el SIEE, mencionaban que la evaluación no se ajustaba a la realidad del aula y que, en la mayoría de los casos, se limitaba a aprender de memoria los temas vistos en clase.
3. Los estudiantes aseguraban que, a pesar de no lograr comprender algunos temas de lenguaje y física, así como de otras asignaturas, seguía avanzándose en el plan de estudios sin llevar a cabo retroalimentación.

4. Los estudiantes reconocieron su falta de comprensión, sin embargo, adujeron la situación a la falta de explicación, al hecho de que los docentes no escuchan sus dudas.
5. Adicionalmente manifestaron su deseo de hacer más exposiciones y trabajos grupales para desarrollar sus habilidades comunicativas.

Los hallazgos permitieron comprender, en gran medida, la disonancia entre los resultados de pruebas externas e internas y se configuran en una evidencia de la desarticulación entre las intenciones evaluativas procuradas por el PEI y la realidad de las aulas, lo que permitió delimitar la problemática de investigación al mudar el objeto de investigación de una problemática institucional a una enfocada en la reflexión alrededor de las prácticas evaluativas en el aula de los docentes investigadores.

Esta perspectiva, clarificó el proceso de investigación al trasladar el problema de lo institucional al aula de los docentes investigadores, lo que permitió identificar la necesidad de resignificar la evaluación a partir del propio quehacer pedagógico, en este proceso toma relevancia el hecho de establecer una relación dialógica distinta entre docentes y estudiantes y entre estos y sus pares. Se propone la hipótesis de que al desarrollar una comunicación en el aula cada vez más rica, permitirá desarrollar procesos evaluativos potentes que tengan por base la identificación de oportunidades de mejora continua a partir de la información obtenida en la evaluación.

### **Justificación**

Con el panorama expuesto anteriormente y partiendo del hecho de la posibilidad de una relación de mejoramiento recíproco entre los procesos evaluativos y la comunicación en el aula, es pertinente revisar la incidencia de la acción comunicativa en el aula en la transformación de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores, tanto más cuando, según Biggs, (2004) el

hecho de desarrollar una acción comunicativa en el aula propicia la comprensión en los estudiantes.

Para esto, los docentes investigadores consideran que investigar sobre su práctica pedagógica en especial sobre sus prácticas evaluativas es fundamental para comprender el problema de qué evaluar, cómo evaluar y para qué evaluar, lo que permitirá que la evaluación propenda por lo formativo y propicie el mejoramiento de la acción comunicativa en el aula.

Por tal razón, es pertinente resignificar la evaluación desde el aula, de manera tal que trascienda la perspectiva sumativa y los límites que le imponen la función aprobatoria y de certificación que la alejan del proceso formativo, asignándole un papel protagónico en la configuración de planes de área y aula tal que permita a los docentes desarrollar estrategias pedagógicas que den cuenta del desarrollo de los estudiantes, en especial a nivel comunicativo como eje de la comprensión y del desarrollo de competencias sociales, a propósito, Jurado, Alemán, Farfán & Cano (2004) mencionan que:

Está claro que el concepto de evaluación trasciende el de medición y se complejiza a medida que se debate y se investiga sobre él. Los maestros y las maestras, lidiamos día tras día con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, pero, además debemos hacer constantes esfuerzos por resignificarla... Empero, la evaluación es un asunto muy importante que lleva implícita una concepción de educación, de ser humano y de sociedad... No se trata de una mera cuestión técnica, ni tampoco neutral. (p.1)

Para lograr este propósito, se considera apropiado desarrollar la investigación bajo la perspectiva de la Investigación Acción (IA) dado que su propósito “consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) sobre su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación”(Elliot, 2000, p. 24), es en la búsqueda de esa comprensión y en la postura exploratoria a través de un proceso

planeado, implementado longitudinalmente, constantemente evaluado y sobre el cual se reflexiona periódicamente que se logra la transformación de la práctica de los docentes investigadores.

En esta línea, se considera acertado asumir el enfoque alternativo de evaluación auténtica dado que involucra la construcción e implementación de instrumentos evaluativos bajo criterios de desempeño que permiten identificar avances en el proceso formativo, propicia una retroalimentación permanente, aporta elementos para la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrece a los estudiantes participación, empoderamiento y regulación de su proceso, además contribuye en la transformación de la práctica pedagógica al tener en cuenta en su planeación, no solamente la estructura e intención curricular, las características y preconceptos de los estudiantes y el contexto del aula sino que también involucra al docente en un proceso investigativo permanente. Así pues, la evaluación, además de poseer un carácter sistemático, es en sí misma una herramienta investigativa. (Cerdeza, 2000)

De los momentos de reflexión conjunta entre los docentes investigadores, se determina la prioridad de transformar estas prácticas de manera tal que propiciara en los estudiantes un desarrollo profundo y sólido de su pensamiento, lo que podría evidenciarse en la capacidad de pensar de manera flexible con lo que saben, surge entonces la necesidad de evaluar de una manera distinta, que no solo midiera la capacidad de memorización sino que diera cuenta del proceso y de las formas en la que los estudiantes comunicaban su proceso.

En este marco de reflexión, análisis y revisión teórica se desarrolló esta investigación, la cual tuvo por objeto de estudio la práctica evaluativa de los docentes investigadores, quienes asumieron el enfoque de evaluación auténtica dado que involucra a los estudiantes en la definición de los criterios de evaluación, los empodera en el seguimiento y regulación de su proceso de aprendizaje, “la evaluación auténtica ayuda al alumno a comprender sus modos de

aprender, valorar sus procesos y resultados y autorregular su aprendizaje y no es un instrumento usado únicamente con la función de emitir juicios de aprobación, reprobación y promoción.”

(Anijovich & González, 2011, p. 17)(Anijovich, Rebeca & González, 2011)

Adicionalmente esta alternativa evaluativa permite a los docentes observar de manera directa la acción comunicación en el aula, lo que recíprocamente facilita la activación de la comprensión en los estudiantes. Biggs (2004) propone que el reto de la enseñanza y aprendizaje consiste en activar la comprensión a través del desarrollo de la acción comunicativa en el aula, por tanto, esta investigación permite observar este hecho y su incidencia en la transformación de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores.

Desde esta perspectiva, es pertinente y necesaria la investigación que se lleva a cabo para dar respuesta a las necesidades mencionadas, tanto más cuando el análisis y reflexión de los insumos, diario de campo, videos, transcripciones, entrevistas y encuestas, evidencian la urgencia de fortalecer los procesos comunicativos en el aula con el ánimo de propiciar el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, de manera tal que se facilite la configuración de realidades validadas a partir de la coordinación de significados mediados por el lenguaje (Gergen, 2011)

### **Pregunta de investigación**

Para abordar la problemática y llevar a cabo la investigación se plantea la siguiente pregunta como hilo conductor para los procesos de análisis y reflexión. **¿En qué medida la reflexión sobre la acción comunicativa en el aula posibilita la transformación de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores?**

#### Preguntas específicas

- ¿De qué manera la reflexión en torno a las prácticas evaluativas permite a los docentes el mejoramiento de su práctica pedagógica?

- ¿Cómo la evaluación auténtica permite evidenciar el nivel de desarrollo de la acción comunicativa en el aula?
- ¿De qué manera el desarrollo de la acción comunicativa incide en la comprensión de los estudiantes?
- ¿Cómo evidenciar la comprensión a través de la implementación de la evaluación auténtica?

## **Objetivos**

### **General**

- Analizar la acción comunicativa en el aula y su incidencia en la transformación de las prácticas evaluativas

### **Específicos**

- Caracterizar y analizar el contexto de las aulas de los docentes investigadores para diseñar e implementar instrumentos que permitan evaluar el desarrollo de la acción comunicativa en el aula
- Caracterizar la percepción de los estudiantes en torno a las prácticas evaluativas en el aula
- Identificar las transformaciones en las prácticas evaluativas de los docentes investigadores

## Referentes Teóricos

### De la perspectiva de la evaluación auténtica

La visión constructivista del aprendizaje plantea que no debe haber una ruptura ni un desfase entre la enseñanza y la evaluación (Díaz, 2005). En un sentido amplio, la evaluación consiste en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante, con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones (Ahumada, 2005).

El enfoque alternativo denominado evaluación auténtica, busca situar los aprendizajes de los estudiantes alrededor de un contexto cercano a su realidad e intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos, este proceder se fundamenta en el hecho de que los estudiantes son capaces de mostrar un espectro mucho más amplio de desempeños de los que comúnmente se mide con otras propuestas evaluativas que se enfocan en el desarrollo de exámenes orales o escritos que miden exclusivamente la capacidad de memorización.

Estos desempeños deberían incluir situaciones de aprendizaje cotidianas y problemas significativamente complejos, no solucionables con respuestas cerradas y sencillas que hayan sido seleccionadas de un banco de preguntas, sino que, traten de buscar evidencias reales y vivencias del estudiante en relación con los aprendizajes que se han definido a partir del contexto del aula y de las intenciones de enseñanza del docente. Así pues, Esta evaluación está centrada fundamentalmente en procesos más que en resultados.

Adicionalmente, el enfoque alternativo de evaluación auténtica propone un énfasis en la autoevaluación de los estudiantes: auto y coevaluación. Lo que implica un carácter altamente participativo de estos y a su vez invita a los y las docentes a mejorar la enseñanza al desarrollar un diálogo permanente que vincule la práctica de aula con la cotidianidad, para ello deben ser

capaces, al desarrollar procesos reflexivos, de tomar distancia de su práctica para comprenderla y mejorarla.

Ahumada (2005) realiza un paralelo entre la evaluación tradicional y el enfoque alternativo de evaluación auténtica, este permite visualizar con mayor claridad algunos elementos mencionados hasta ahora.

	EVALUACION TRADICIONAL	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
1. FUNCIÓN PRINCIPAL	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje
2. RELACION CON EL APRENDIZAJE	Paralela al proceso del aprendizaje	Inherente o consustancial al aprender
3. INFORMACIÓN REQUERIDA	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
4. TIPO DE PROCEDIMIENTOS	Pruebas orales o escritas Pautas de observación rígidas	Múltiples procedimientos y técnicas
5. MOMENTO EN QUE SE REALIZA	Al finalizar un tema o una Unidad ( sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa)
6. RESPONSABLE PRINCIPAL	Procedimiento unidireccional externo al alumno (hetero evaluación)	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
7. ANÁLISIS DE LOS ERRORES	Sancionan el error	Reconocen el error y estimulan su superación
8. POSIBILIDADES DE LOGRO	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos	Permite evaluar competencias y desempeños
9. APRENDIZAJE SITUADO	Por lo general no le preocupa o desconoce el contexto en que ocurre el aprendizaje	Considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes
10. EQUIDAD EN EL TRATO	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia	Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad
11. RECONOCIMIENTO AL DOCENTE	Fuente principal de conocimiento	Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos

**Figura 3.** Paralelo entre evaluación tradicional y evaluación auténtica. Fuente: Ahumada, 2005, p. 44.

En esta misma línea, Ahumada (2005) propone cinco principios evaluativos que deben tenerse presente en esta nueva perspectiva de la evaluación auténtica:

1. Continuidad y permanencia de la evaluación: Esta debe constituirse como un proceso en el que el interés fundamental es obtener evidencias centradas en el proceso de aprender más que en los resultados o productos.



2. **Carácter retroalimentador del proceso evaluativo:** Un proceso evaluativo centrado en el aprendizaje debe apuntar a establecer niveles de progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento. Esto implica aceptar la presencia del error como una forma natural de aprender, lo que no tendría que conducir a una sanción. Este efecto retroalimentador de los comentarios evaluativos tendría que traducirse de inmediato en actividades de corrección, refuerzo o profundización.
3. **Funciones de la evaluación:** Son las ya conocidas funciones diagnóstica, formativa y sumativa. A esta última, dándole menor importancia, debiendo ser solo una certificación de resultados con cierto sentido.
4. **Propiedad consustancial del proceso evaluativo:** Este principio apunta a reconozca el logro de sus aprendizajes significativos. La autoevaluación y la coevaluación permanentes son formas adecuadas para obtener evidencias durante el proceso de aprender. Ambos procesos – aprendizaje y evaluación – tienen que permanecer articulados.
5. **Utilización de nuevos procedimientos de evaluación:** Frente a la reiterada tradición de las pruebas escritas u orales, hay que sentirse motivados y osados para utilizar variadas formas “no ortodoxas” de evaluación. Ahumada (2005), presenta los siguientes ejemplos de nuevos procedimientos:

- Pruebas situacionales y de libro abierto
- Mapas (semánticos, conceptuales)
- Diagramas de síntesis de resultados (gráficos, tablas, “mandalas”, etcétera)
- Mandatos precisos para realizar trabajos de investigación y de laboratorio
- Disertaciones y ensayos
- Pautas de observación móviles
- Portafolios, etcétera

**Figura 4.** Nuevos procedimientos evaluativos para una evaluación auténtica. Fuente: Ahumada, 2005, p. 52.

Por consiguiente, es pertinente considerar que, al abordar la evaluación desde la perspectiva auténtica, además de desarrollar acciones que permitan fijar la mirada en los procesos, se suma valor al permitir a los docentes transformar su práctica pedagógica incorporando acciones que propician el desarrollo de la acción comunicativa en el aula, como resultado de ello se activa la comprensión de los estudiantes.

Según Anijovich & González (2011) los puntos clave para trabajar el enfoque alternativo de evaluación auténtica son:

1. Trabajar sobre criterios públicos y consensuados para que los estudiantes sepan desde el inicio qué se evalúa, cómo se le evalúa y el para qué.
2. Es necesario trabajar los diferentes momentos de la evaluación formativa, la autoevaluación y la coevaluación desde un punto de vista claro y objetivo.
3. Se debe focalizar el contenido esencial para no perder espacio en otras actividades que no dan cuenta de un proceso formativo.
4. La evaluación auténtica considera diferentes productos, diferentes respuestas a un mismo interrogante o a una misma actividad, da cuenta de diferentes posturas y no evalúa respuestas correctas únicamente.
5. Se debe permitir visualizar fortalezas en los estudiantes para avivar su capacidad.
6. Se debe propender por la activación de conocimientos previos y enlazarlos con los nuevos conocimientos.

En esta misma línea se encuentran los postulados de Ahumada (2005) Quién afirma que este enfoque está centrado en procesos más que en resultados y está interesado en que sea el alumno responsable de su propio aprendizaje. A su vez afirma que el propósito de esta evaluación es aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.

Por lo tanto, la evaluación auténtica invita al docente a diseñar instrumentos y planear procesos evaluativos que involucren el contexto del aula, de la institución y de los estudiantes, propiciando espacios de retroalimentación que permanente involucren a sus estudiantes en un proceso formativo facilitando la comprensión de sus modos de aprender, valorar sus resultados y errores y autorregular su aprendizaje.

Por otro lado, la evaluación auténtica promueve una transformación en la concepción que el maestro tiene de la forma en que sus estudiantes aprenden, puesto que “debe ser fundamentalmente una instancia de aprendizaje para los que en ella participan, permitiéndoles comprender la marcha de los procesos involucrados.” (Condemarín, 1998, p. 4), debe ser una acción formadora, que se centre más en el proceso del aprendiz, no tanto en el producto, además, debe constituirse en un testimonio de la respuesta de los estudiantes a contextos y situaciones auténticas y significativas para ellos, enfatizando en la importancia del error como oportunidad de mejora y progreso del alumno y en su potencial de aprendizaje.

Además, la evaluación auténtica acerca el ejercicio evaluativo al contexto educativo considerando esta relación como parte integral y natural del aprendizaje. Gracias a esta perspectiva se logran abarcar distintos procedimientos, implementar diferentes herramientas e instrumentos evaluativos. Permite al docente generar espacios y técnicas para evaluar no solo las competencias de los estudiantes (Cárdenas, 2015) sino que además, le invita a caracterizar los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, de manera tal que le facilite el diseño de actividades cotidianas y significativas que permitan una evaluación continua en el aula.

Otro elemento esencial dentro de este enfoque es concebir al lenguaje como parte vital del proceso de construcción de significados, Gergen (1994) menciona que en la medida en que promuevan espacios de diálogo se construyen, deconstruyen y construyen significados, así pues, en la medida en que a la par de la evaluación permanente se facilite una acción comunicativa en

el aula entre estudiante y sus pares académicos, el proceso de aprendizaje tendrá una mayor regulación y validez.

La implementación del enfoque alternativo de evaluación auténtica en el aula, “implica percibir la evaluación no como un proceso separado de las actividades que se presentan a diario frente a la enseñanza, sino como una parte natural del aprendizaje” (Cárdenas, 2015, p. 40), es decir, cada vez que se dan espacios de comunicación en el aula, cada que un estudiante toma la palabra o se discute un documento, cada vez que se escucha una pregunta o se produce cualquier tipo de texto, y en la medida en que el maestro medie en estas relaciones, la evaluación auténtica se hace presente.

### **De la acción comunicativa en el aula**

Desde la postura de Cañas (2010) la acción comunicativa en el aula es un acto intencionado que hace evidente una relación entre diferentes agentes que se hacen entender y que en medio de esa interacción se influyen mutuamente. Las particularidades del aula exigen que esta acción sea bidireccional, es decir que el maestro no solo sea emisor, sino que también participe como receptor, implica una relación horizontal en el que los roles y códigos en el aula sean claros. Es necesario precisar que, al ser un acto intencionado, debe ser planeado y que debe propender por el éxito educativo.

“Cuando el docente logra una comunicación didáctica en el aula, las probabilidades de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje son muchos mayores por cuanto se genera una zona de coincidencia entre docente y estudiantes y entre estos y sus pares, contrariamente si el docente no es clínico o didáctico en la comunicación se aleja el éxito del proceso.” (Cañas, 2010. p. 46)

Una acción comunicativa en el aula pertinente genera una relación dialógica horizontal entre los actores involucrados en el aula, esta relación implica un respeto implícito por los roles que

cada individuo posee, así, es claro que el docente no pierde su cualidad profesional en esta relación horizontal, lo que se afirma es que la relación horizontal posibilita el acceso comunicativo de los estudiantes hacia sus profesores y de generar una respuesta asertiva de estos hacia los primeros.

La acción comunicativa cobra una relevancia significativa en el aula de los docentes investigadores pues través de su reflexión y análisis se pueden fortalecer sus prácticas evaluativas, se asume entonces, la acción comunicativa como un proceso de contexto. En esta línea, se toman como fundamento algunos elementos propuestos por Cañas (2010) que han de tenerse en cuenta a la hora de la intervención del docente en el aula, a su vez sirven para propiciar un ambiente de aprendizaje entre los participantes:

1. Cambiar el entorno: Este punto se refiere al ambiente de aprendizaje que debe ser adecuado para el aprendizaje, a su vez es la oportunidad de mostrar un ambiente abierto al diálogo.
2. Mantener contacto visual: Se le pide al docente aquí que genere confianza en los educandos y ofrezca su atención a las preguntas o al diálogo dejando lo que está haciendo y prestándole atención a la interacción.
3. Observar el lenguaje corporal: Esta observación permite al docente analizar si sus estudiantes están aburridos u no les interesa la actividad propuesta, así mismo también puede evidenciar el nivel de agrado.
4. No interrumpir o sacar conclusiones precipitadas: Se debe procurar mantener una actitud libre de prejuicios para evitar confrontar su verdad con la de los estudiantes, es importante que tanto la palabra del docente como la del estudiante tengan valor y sean respetadas.

5. Usar el tiempo para pensar: Se debe incentivar al estudiante a que elabore sus respuestas o sus intervenciones a partir de un diálogo primero con sí mismo, para de esta manera dar lo mejor de sus argumentaciones.
6. Juzgar contenidos y no al estudiante: Así como en los debates o argumentaciones, las que deben confrontarse son las ideas y no las personas, se puede no estar de acuerdo con alguna postura, pero eso significa seguir valorando al ser por lo que es.

De esta manera, la comunicación pasa de ser acción vertical -docente a estudiante- a una relación horizontal entre docente y estudiante, pues en la medida en que el docente es capaz de acercarse a sus alumnos, se facilita el proceso enseñanza aprendizaje. Por consiguiente, los docentes investigadores tomaron los anteriores postulados como ejes fundamentales a la hora de crear un ambiente de participación y confianza con el estudiante que le permitieran generar procesos formativos y evaluativos mucho más auténticos y fieles al contexto.

El discurso en el aula es potenciado al pasar de ser unidireccional para convertirse en una interacción permanente entre los docentes investigadores y estudiantes, para ello se precisa fijar en el discurso dimensiones interdependientes: instructiva, afectiva, motivadora, social y ética. A partir del favorecimiento de un discurso elaborado, coherente y armónico, se estimula, a un tiempo, el desarrollo cognitivo-intelectual y socio-afectivo de los alumnos. (Martínez 2012).

### **Del modelo pentadimensional para la acción comunicativa en el aula**

Según Martínez (2012) “En la evaluación de la calidad institucional ha de tenerse muy presente el sentido y el alcance del discurso: fuerza instructiva, hondura emocional, potencia motivadora, compromiso social y esencialidad ética.” (p. 12) lo que hace que el discurso en el aula sea una praxis comunicativa que posibilita la relación interhumana y la formación. Este discurso, involucra no solo los elementos listados por Cañas (2010) sino que, además, implica una reflexión y un posicionamiento teóricos sobre cómo se concibe la comunicación educativa y

la manera de aprender, algunas características de las dimensiones propuestas por Martínez (2012) se presentan a continuación.

**Dimensión Instructiva:** Hace referencia a una formación técnico-científica del docente, entiéndase como el manejo de la disciplina que se enseña:

- Manejo de conceptos claros.
- Las explicaciones se caracterizan por el rigor.
- Hay un tratamiento imparcial u objetivo a las lecciones.
- Incluye datos como resultado de sus actualizaciones en los temas.
- Hay sencillez sintáctica en lo que se expone.

**Dimensión Afectiva:** Tiene que ver con el asertividad de la comunicación en el aula:

- Se dialoga mucho con los estudiantes.
- Hay valoraciones positivas a los estudiantes.
- Se controla la comunicación no verbal.
- Es habitual que los estudiantes expresen cómo se sienten.
- Muchas de las intervenciones en la clase del profesor expresan estados de ánimo, con frecuentes palabras de afecto estímulo.
- Se acomoda el discurso a la circunstancia y etapa evolutiva en que se hallan los estudiantes.
- La expresión oral del docente se impregna de vocablos y giros coloquiales.

**Dimensión Motivacional:** En el ámbito escolar la motivación adquiere gran relevancia por ser uno de los factores que influyen en el aprendizaje eficaz. Algunos indicadores motivacionales del discurso son:

- Presentación de contenidos nuevos.

- Utilización de un discurso jerarquizado y coherente.
- Empleo habitual de ejemplos.
- Modulación del habla: cambios de tono y ritmo.
- El discurso es versátil y dinámico, ajustado al contexto.
- Se generan situaciones heterogéneas: exposiciones, conversaciones, etc.
- Lenguaje evocador, sugerente.
- Es un lenguaje animado con imágenes y tropos. Estructura “artística”.
- Importancia de las pausas y los silencios.
- Armonía entre elementos verbales y extraverbales.
- Predomina la función fática (se orienta a mantener la comunicación con el educando por medio de un discurso atrayente).

**Dimensión social:** El discurso en el aula ha de ser esencialmente humanizador, lo que equivale a decir que debe favorecer el desarrollo personal y la vida en comunidad. En esta dimensión hemos identificado los siguientes indicadores:

- Se busca la interacción en el aula a través de coloquios, debates, etc.
- Se pretende la adhesión de los educandos por medio de argumentaciones.
- Lenguaje con importante carga ideológica.
- Se encamina a la reflexión crítica sobre la realidad.
- Abundancia de términos abstractos, v. gr., justicia, solidaridad, tolerancia, etc.
- Predominio de léxico “político”.
- Expresión de opiniones y de marcadores “culturales”: informaciones, símbolos, valores, etc., que se comparten.
- Discurso subjetivo orientado a persuadir.



- Son frecuentes las exhortaciones.
- Destaca la función conativa, encaminada a actuar sobre el comportamiento de los educandos.

**Dimensión ética:** La dimensión ética del discurso nace de la esencia misma del hecho educativo. Algunas características del discurso ético son:

- Lenguaje doctrinal que busca la aplicación práctica.
- Presencia considerable de términos abstractos.
- Organización axiológica de la realidad.
- Búsqueda de la objetividad y de la universalidad.
- Se concede importancia al diálogo en el aula.
- El discurso favorece las interacciones justas en el aula.
- Contenidos morales.
- Desarrollo del razonamiento moral, por medio de técnicas diversas: análisis de casos discusiones, etc.
- Práctica de acciones morales en el centro y en el aula, para favorecer la adquisición de hábitos positivos.
- Función preceptiva del lenguaje.

A medida que el discurso docente reúna más dimensiones será más educativo. Por el contrario, cuantas menos dimensiones abarque menos formativo será, así, para Martínez (2012) un “Profesor educador” es el docente auténtico que promueve la formación integral de los alumnos, tanto en el plano intelectual como ético. Este docente transmite informaciones rigurosas, afianza aptitudes, al tiempo que fomenta la adquisición de actitudes y valores positivos que se traduzcan

en conductas congruentes. “El profesor-educador fomenta la conversación, la discusión, la exploración y el descubrimiento.” (p.11)

Este docente abandona las programaciones rígidas y se lanza entusiasta a la búsqueda del método que mejor se adapte a cada educando, es decir, tiene en cuenta las características del contexto del aula, los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, los objetivos institucionales y sus propias intenciones. Con un discurso pentadimensional se encamina a “construir juntamente con el educando un lugar de aprendizaje, reflexión, raciocinio y desarrollo. En suma, el profesor-educador despliega formativamente todas las vertientes del educando.” (Martínez, 2012, p.12)

Es por ello que se considera el discurso educativo como acción comunicativa estructurada de carácter dialógico encaminada a promover el desarrollo personal del educando, adopta, pues, una perspectiva humanística, toda vez que interesa el “discurso en cuanto praxis comunicativa preponderantemente verbal insertada en una determinada coyuntura sociocultural” (Martínez, 2012, p. 16) se puede considerar entonces, que el discurso educativo es un entramado lingüístico que permite expresar ideas, informaciones y estados afectivos para facilitar el proceso formativo.

La naturaleza del discurso es, sobre todo, verbal, aunque hay una constante conexión con las vertientes no verbal de la comunicación. Van Dijk (2000) sostiene, incluso, que el discurso es interacción social. En esta línea, es claro que llevado al aula debe ser reflexionado, analizado y, si se quiere, planeado. Dada la complejidad de este proceso, es preciso delimitar categorías que permitan a los docentes investigadores centrar su análisis para proponer transformaciones.

### **Referentes nacionales**

En cuanto a la revisión de procesos evaluativos de algunos referentes nacionales, se buscó identificar elementos que facilitaran la reflexión sobre el contexto y desarrollar una práctica evaluativa más cercana a la realidad de los estudiantes. Adicionalmente, se buscó identificar las

estrategias implementadas por los investigadores en torno a procesos de reflexión en el aula, metodologías de investigación, resultados y aportes a la comunidad académica.

Se revisó la investigación de Martín (2013), quien muestra como resultado la evidente mejora en los procesos de comprensión literal e inferencial de la competencia lectora de los estudiantes de quinto grado a través de la implementación de una unidad didáctica enmarcada en la enseñanza para la comprensión. Este trabajo deja como reflexión, que los cambios de estrategia evaluativa y de planeación garantizan resultados satisfactorios en la consecución de la calidad educativa.

Así mismo se revisaron los informes de investigación de los docentes Cardenas y Suarez (2015), Acuña et al (2015) alrededor la evaluación auténtica como una alternativa para posibilitar la comprensión del aprendizaje en el aula, así como en su tesis de maestría Polania (2016) trabaja la evaluación formativa como estrategia de enseñanza de la biología; en la primera se menciona como conclusión que:

La evaluación debe contar con una serie de instrumentos que ofrezcan información relevante sobre el progreso del proceso de aprendizaje que se desarrolla en el aula, con el fin de establecer espacios de comunicación efectiva entre los actores del acto evaluativo, que permitan reflexionar sobre las actividades realizadas y su pertinencia dentro del proceso.

(Cárdenas & Suarez, 2015, p. 104)

Para Polanía (2016)

(...) los desempeños de comprensión de exploración, investigación guiada y de proyectos final de síntesis deben articularse en la planeación de cada docente y reformularse con los estudiantes desde los diferentes instrumentos de evaluación que se estimen adecuados para cada momento de aprendizaje (p. 139)

La revisión y diálogo con los anteriores referentes aporta los siguientes elementos a la investigación llevada a cabo en la IE Fonquetá:

1. En primer lugar, concluyen que los estudiantes tienen una visión de la evaluación limitada a determinar aprobación o reprobación. En segundo lugar, al ligar al proceso de enseñanza aprendizaje una perspectiva evaluativa alternativa, convierte el aula en un espacio de diálogo constructivo.
2. En otra de sus importantes conclusiones se lee que los estudiantes participaron en la construcción de criterios de evaluación exigentes, lo que permite a los docentes centrarse en el apoyo al proceso de los estudiantes basándose en sus necesidades y características y no en sus errores.
3. Afirman que “el enfoque de evaluación auténtica brinda un sentido pedagógico y reflexivo al ejercicio evaluativo en el aula, al promover la participación y la comunicación efectiva de los actores del hecho educativo” (Cárdenas & Suárez 2015. p, 102)
4. Finalmente, los autores concluyen que, al asumir la evaluación como práctica reflexiva, valora de manera integral la cotidianidad y la confronta con la teoría, en este proceso, la validez y fiabilidad se la otorgan los instrumentos utilizados que permitieron valorar la producción de los estudiantes de manera rigurosa y sistemática

En las conclusiones a las que llegan los investigadores, es evidente la importancia que adquiere la acción comunicativa en el proceso evaluativo, pues es la forma de demostrar el desarrollo del pensamiento en los estudiantes y la efectividad de la práctica pedagógica, efectividad medida con base en la intención educativa; de igual manera se evidencia la pertinencia de construir criterios evaluativos enmarcados en los desempeños, como estrategia para dar respuesta a la necesidad de contextualizar el conocimiento, siendo este contexto un factor determinante en la evaluación auténtica.

## **Marco legal**

A través del decreto 1290 de 2009 compilado en el DURSE 1075 de 2015, el MEN, reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica, este decreto ley orienta la evaluación en tres ámbitos: internacional, en tanto se asegura la participación de los educandos en pruebas de calidad de educativa frente a estándares internacionales, el ámbito nacional que involucra al MEN y al ICFES para monitorear los procesos educativos de cara a los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y en el ámbito de las Instituciones educativas de la nación garantiza la independencia de los Sistemas Institucionales de Evaluación (SIE) para evaluar objetivamente los desempeños de los estudiantes, con ello se busca dar cumplimiento a la misión establecida en la ley general de Educación 115 de 1994

El ICFES, además, tiene como misión: “Ofrecer el servicio de evaluación de la educación en todos sus niveles y adelantar investigaciones sobre factores que inciden en la calidad educativa, con la finalidad de ofrecer información para mejorarla.” (ICFES, 2016), es el encargado del diseño, aplicación, sistematización y resultados de las pruebas estandarizadas en Colombia que son aplicadas a estudiantes de la educación básica, media y superior de todo el país; pruebas “...en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros.” (ICFES, 2017).

En cuanto a los SIE de las Instituciones de Educación Básica y Media, el decreto 1290 de 2009 compilado en el DURSE 1075 de 2015, menciona que las instituciones educativas diseñarán y aplicarán criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte a través de la fijación de criterios de evaluación y promoción, el diseño de estrategias de valoración integral, acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños, así como las estrategias de apoyo para resolver situaciones pedagógicas pendientes de sus estudiantes, de igual

manera debe incorporar estrategias para la autoevaluación de los estudiantes e incluir la escala de valoración institucional con su equivalencia a la escala nacional así como las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el SIE (MEN, 2009)

Por otro lado, dentro de las instituciones Educativas, la evaluación debe ser concebida como un proceso formativo en el cual intervienen los maestros, los estudiantes, directivos y toda la comunidad, como agentes activos participantes del camino de la enseñanza y del aprendizaje en búsqueda de la calidad de la educación, es así como el decreto 1290 de 2009 compilado en el DURSE 1075 de 2015, especifica una ruta evaluativa que contiene los propósitos de la evaluación al interior de los centros educativos, que permite evidenciar lo que el estado concibe como evaluación:

Artículo 2.3.3.3.3. Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes. Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

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

(DURSE 1075 de 2015)

Así mismo, es explícito en este mismo decreto que las instituciones de educación básica y media en Colombia tienen la obligación de generar una evaluación integral, que proporcione, según lo expuesto por el decreto 1290 de 2009 compilado en el DURSE 1075 de 2015, una información básica sobre las habilidades desarrolladas por los estudiantes, que genere la búsqueda e implementación de estrategias pedagógicas y lo más importante que permitan que el estudiante oriente su proceso educativo.

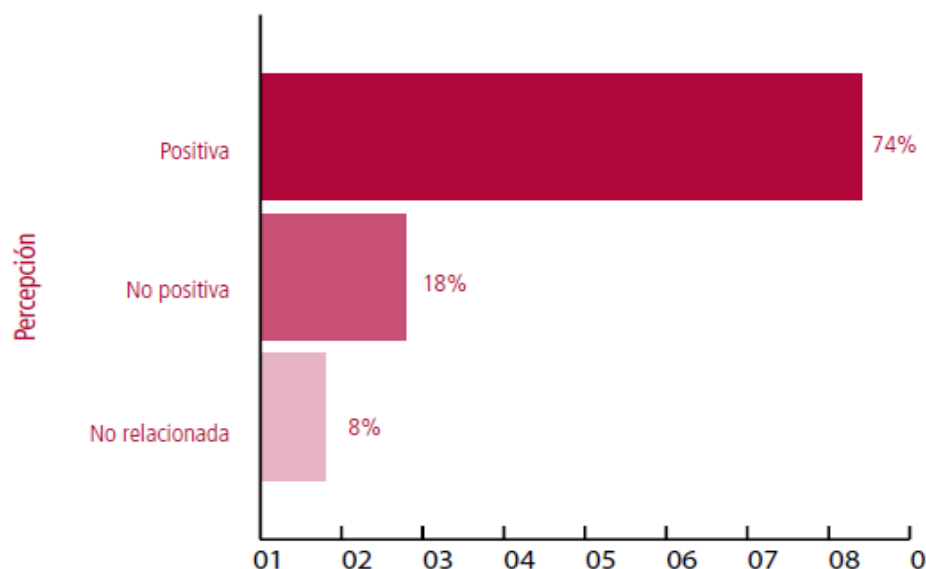
En cuanto a las orientaciones pedagógicas emanadas por el MEN alrededor del decreto 1290 de 2009 compilado en el DURSE 1075 de 2015, se encuentra el documento No 11 Fundamentos y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009 en el que se mencionan en primera instancia, como antecedentes a la expedición del decreto, las múltiples solicitudes de revisión de un decreto anterior, el Decreto 230 de 2002, en el que se proponía un máximo de reprobación del 5% de los estudiantes, según el documento No 11 el inconformismo con el 230 de 2002 se originó en su mala interpretación al obviar su espíritu base “garantizar y promover el derecho para que la mayoría de los estudiantes, sino todos, aprendieran y fueran promovidos al año siguiente.” (Documento 11, 2009, p. 9), es importante resaltar que de la consulta del año 2007 para la formulación del plan decenal de educación 2006 - 2016, las propuestas recibidas giraron en torno al proceso evaluativo de los estudiantes.

En consecuencia, el año 2008 fue declarado por el MEN como el año de la evaluación bajo el lema “Evaluar es valorar” y promovió el diálogo pedagógico alrededor de cinco estrategias; reactivación del escenario de participación en la plataforma virtual del Plan Decenal de Educación, realización de 24 Talleres de discusión nacional, apoyo y acompañamiento a 78 Foros regionales, 11 nodos con transmisión televisiva para la región, Realización del Foro Educativo Nacional el 21 al 23 de Octubre de 2008, promoción y participación en los Talleres post foro. El resultado del proceso se resume en ocho elementos fundamentales (Documento 11, 2009, p. 11):

- Fortalecer la autonomía de las instituciones en lo referente a procesos de planeación, desarrollo curricular, evaluación y promoción de los estudiantes.
- Eliminar el porcentaje mínimo de reprobación.
- Avanzar en la construcción de un lenguaje común que facilite el trabajo colectivo en las instituciones y en los niveles locales.
- Considerar la evaluación como un elemento fundamental en el proceso de mejoramiento de la calidad institucional.
- Formar maestros y maestras en propuestas que orienten los procesos de evaluación del aprendizaje.
- Proponer procesos pedagógicos relacionados con los contenidos y los grupos de edad de los educandos.
- Valorar la importancia de los contextos sociales y regionales en el desarrollo del proceso educativo.
- Considerar la participación de estudiantes y padres de familia en los procesos de evaluación.

La debacle que sufrió el decreto 230 de 2002, que tuvo reclamaciones continuas por parte de las comunidades educativas en el país y una percepción negativa en su aplicación por promover estudiantes sin tener el desarrollo de competencias y habilidades necesarias, procesos que hicieron parte de la discusión del foro educativo nacional, con el que el MEN motivó la propuesta del decreto 1290 de 2009 compilado en el DURSE 1075 de 2015, el cual tras su publicación tuvo una percepción positiva y una mejor aplicación lo que se considerado como un éxito.





**Figura 5.** Percepción pública sobre el nuevo decreto de evaluación. Fuente: Documento 11 MEN.

Con este panorama, se procedió a contrastar el análisis con los documentos institucionales y los datos recabados y analizados durante las fases iniciales, para ello se propone una matriz de revisión y comparación entre las propuestas evaluativas proferidas por el MEN a través de la guía 11 y sus componentes, la propuesta de la I.E. Fonquetá establecida en el SIEE y las concepciones de los docentes y estudiantes, recopiladas a través de diferentes instrumentos.

Tabla 1. Matriz de triangulación Guía 11, SIEEF, concepciones de evaluación docentes y estudiantes. Fuente: Elaboración propia

Guía 11	Triangulación		
	SIEE	DOCENTES	ESTUDIANTES
Completo: que en él se encuentren todos los elementos del sistema	El SIEEF de la institución cumple con todos los elementos que propone el decreto 1290 de 2009 compilado en el DURSE 1075 de 2015.	No aplica	No aplica

<p>Coherente: debe haber una articulación entre el horizonte institucional, el modelo pedagógico y el enfoque con el que se aborde la evaluación de los aprendizajes.</p>	<p>El SIE de la institución a la par que el modelo pedagógico fue modificado al inicio del año, se incluyeron aspectos que no se habían tenido en cuenta como los criterios para las 5 dimensiones y herramientas de seguimiento del proceso evaluativo al interior del aula. SIEE (2018)</p>	<p>Los docentes durante las jornadas pedagógicas y en plenarias dentro de las semanas institucionales pudieron acordar unos mínimos que concuerdan con el enfoque del colegio y dentro de los parámetros dados por la norma. Acta (15 de julio de 2017)</p>	<p>Se evidencia una falencia en este punto pues los estudiantes no tuvieron voz en el proceso de modificación del SIEEF.</p>
<p>Incluyente, la evaluación debe posibilitar que los aprendizajes de los estudiantes sean valorados y que estos tengan la oportunidad de obtener información que les permita el desarrollo de sus competencias. La evaluación nunca puede ser utilizada como mecanismo de exclusión social.</p>	<p>El SIEE (2018 p.1) afirma lo siguiente: La Institución Educativa Fonquetá, adopta como definición de evaluación la emanada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuando propone que la Evaluación Educativa es "un proceso formativo, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Dentro de lo pactado se evidencia una clara intención de los maestros de cambiar la concepción que se tenía de evaluación que era de carácter punitivo, pues hasta ahora se había mantenido como elemento de poder dentro del trabajo diario, herramienta que no le permitía ver el proceso de los estudiantes y de donde se pudiera</p>	<p>Los estudiantes mediante encuestas y entrevistas no estructuradas consideraban a la evaluación como un resultado cuantitativo al final del periodo donde no había tiempo de mejorar. Se pretende que con los cambios dados en las prácticas evaluativas este concepto pueda modificarse en el</p>

---

		obtener información para el mejoramiento de la práctica docente.	proceso.
Válido, es decir, que se valore lo que se debe valorar y de la manera adecuada. Recordemos que el enfoque educativo actual no busca la transmisión de conocimientos sino el desarrollo de competencias.	El SIEE (2018) plantea que: El docente de la Institución Educativa Fonquetá es un profesional con sentido de pertenencia hacia la educación pública y reconoce dentro de sus funciones: Conocer y aplicar el sistema institucional de evaluación y promoción; de manera similar, estar dispuesto al cambio a través de la aplicación del enfoque institucional con referentes en el PEI, el manual de convivencia, los estándares básicos de competencias, el constructivismo social, el aprendizaje significativo, la comprensión de textos, el aprendizaje con iguales, el trabajo en equipo y dispuesto al debate pedagógico como rol profesional sin generar problemas en la convivencia.	En esta medida el docente debe responder por una evaluación que valore de manera efectiva a los estudiantes de tal manera que pueda obtener información para la transformación de su práctica y el desarrollo de las competencias en sus estudiantes.	El estudiante debe reconocer su propio proceso y ser activo en la toma de decisiones respecto a él. Dentro de este punto los estudiantes observan que su autoevaluación no es tomada a menudo en cuenta como referente evaluativo, así mismo no es partícipe de la evaluación de sus compañeros.
Legítimo, acorde con el Decreto 1290 de 2009 compilado en el DURSE 1075 de 2015 y proveniente de un proceso	En este punto la IEO Fonquetá tuvo en cuenta en algunos espacios a padres de familia y estudiantes que hicieron parte de charlas y sesiones de trabajo sin embargo no fue de carácter sistemático o por lo menos	Los docentes tuvieron la oportunidad de reunirse y debatir el SIEE en varias oportunidades	Los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar en una sola oportunidad donde no hubo

---

de discusión y aprobación con la participación de la comunidad educativa. Observemos la siguiente tabla.	procesual, en el cual se dieran discusiones con tiempos y herramientas de trabajo pertinentes.	haciendo reflexiones profundas y apuestas por el cambio hacia su legitimidad.	tiempo al debate, ni se le ofrecieron los documentos para trabajar una propuesta más elaborada.
--	--	---	---

De acuerdo con el análisis presentado en la matriz, se puede afirmar que la transformación de la evaluación ha sido un proceso que ha conllevado a los docentes a plantearse retos, rutas y nuevas estrategias. Ha sido una elaboración colectiva entre directivos y docentes que contó con algunas sugerencias de padres y estudiantes, sin embargo, se considera pertinente hacer seguimiento y crear estrategias de verificación por parte de la Institución para evidenciar los cambios y aportes que sean necesarios. Es evidente que el cambio debe darse al interior de las aulas en cuanto a los paradigmas evaluativos, debe darse toda una cultura donde la evaluación sea coherente, completa, incluyente, válida y legítima que se refleje en lo que la (Documento 11, 2009, p. 24) plantea como objetivos:

- Es formativa, motivadora, orientadora, pero nunca sancionatoria.
- Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas.
- Está centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Es transparente, continua y procesual.
- Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas.

## Metodología

### Declaración del enfoque y alcance de la investigación

#### Diseño

**Tabla 2.** Fases de la investigación

<b>Enfoque Investigativo</b>		<b>Alcance Investigativo</b>	
Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, por su propósito de comprender los fenómenos educativos y la incidencia del contexto en ellos, explicados desde la mirada de los docentes investigadores a la luz de la reflexión sobre sus prácticas		La investigación busca determinar la incidencia de la acción comunicativa en el aula y su relación con la evaluación auténtica y la transformación de la práctica pedagógica de los docentes investigadores, al resignificar la evaluación en el aula y proponiendo un cambio institucional frente a la consolidación de una evaluación continua y auténtica concordante con el PEI	
<b>Diseño de la Investigación Acción</b>			
<b>Fase de Observación</b>	<b>Fase de Planeación</b>	<b>Fase de Actuación</b>	<b>Fase de Evaluación y Análisis</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de documentos institucionales</li> <li>• Identificación y selección de problemáticas</li> <li>• Planteamiento de hipótesis y categorías apriorísticas</li> <li>• Planteamiento de la pregunta de investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de objetivos y alcance de la investigación</li> <li>• Conceptualización y estado del arte</li> <li>• Diseñar y validar instrumentos evaluativos</li> <li>• Elaboración de planes desde la EpC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar el plan a la comunidad educativa</li> <li>• Caracterizar el contexto del aula</li> <li>• Caracterizar la percepción de evaluación de los estudiantes y docentes</li> <li>• Tomar decisiones, redefinir la problemática y generar nuevas hipótesis</li> <li>• Ajustar la investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión, organización y análisis de datos</li> <li>• Determinar categoría emergentes y codificación de datos</li> <li>• Triangulación de la información y análisis de resultados</li> <li>• Elaboración del informe.</li> </ul>

## **Investigación acción**

Para lograr el cumplimiento de los objetivos se adopta la metodología de investigación acción fundamentada en la propuesta de (Elliot, 2000) quien asume 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”

Y que tiene como propósito “profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (Elliot, 2000, p. 5)

Se consideró que la Investigación Acción (en adelante IA) es el enfoque pertinente para desarrollar la investigación puesto que permite revisar la práctica pedagógica a través de ciclos de reflexión planeados, implementados y evaluados a la luz del contexto del aula, lo que propicia la transformación de las prácticas pedagógicas como resultado de la implementación contextualizada de la teoría educativa, además, permite la identificación, intervención, seguimiento y evaluación de estas prácticas en contextos específicos.

Durante el proceso de investigación se documentaron los ciclos de Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión denominados ciclos PIER, de las unidades de comprensión que cada uno de los docentes investigadores lleva a su aula. Es una investigación longitudinal que inicia en agosto del 2016 y finaliza en junio de 2018, dividida en cuatro fases derivadas de hitos de comprensión por parte de los investigadores

1. En la primera fase se desarrolla el ciclo PIER 1, donde se lleva a cabo el análisis de documentos institucionales, la identificación y selección de la problemática, se definieron categorías apriorísticas y se planteó la pregunta de investigación.

2. En la segunda fase se lleva a cabo el ciclo PIER 2, del cual resulta el planteamiento de los objetivos y el alcance de la investigación, la conceptualización y el estado del arte; el diseño de instrumentos de evaluación y la construcción de planeaciones enmarcadas en la Enseñanza para la Comprensión (EpC).
3. La tercera fase es producto del desarrollo del ciclo PIER 3 donde se caracterizó el contexto de aula, las concepciones de evaluación de estudiantes y profesores, se recolectaron datos e información pertinente, se ajustó la investigación en torno a una perspectiva auténtica de la evaluación y se definieron las categorías de análisis
4. En la última fase se realizó el ciclo PIER 4, allí se triangula la información para su posterior análisis, de donde se derivan los resultados de la investigación y se procede a la elaboración del informe final.

### **La investigación acción como herramienta para mejorar la calidad educativa**

Varias concepciones desde diferentes posturas se le han atribuido a la investigación acción, este campo fue ampliamente discutido en Europa de donde proviene la discusión frente a este tema. Elliot (2000) uno de los primeros exponentes de la investigación en educación se refiere a la investigación- acción y la aparta de la investigación teórica en educación: “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”. (Elliot, 2000)

Durante décadas se ha venido hablando de la IA en el campo educativo como alternativa de cambio. Es así como las corrientes en este tema han orientado su horizonte bajo las banderas de este tipo de proceder que se centra en una investigación introspectiva, es decir, que viene de las

reflexiones de las propias prácticas y se concentra no tanto en lo que está pasando externamente sino en el orden interno, tiene que ver con la praxis.

[...] los supuestos fundamentales de los que parto para proponer la investigación- acción como camino para el desarrollo profesional de los profesores, son la finalidad práctica, como rasgo esencial de la investigación- acción, y la consideración del saber educativo como un saber práctico, que se expresa en juicios sobre el hacer, elaborados por los propios profesionales de la educación. (Parra, 2002, p. 6)

Dentro de esta concepción de investigación se ha enfatizado el trabajo de los docentes en los últimos años, sin embargo, es imprescindible que se generen más espacios de trabajo en este sentido pues hasta ahora se ha centrado la atención de algunos actores educativos y de acuerdo con Parra (2002) esta visión es una valiosa alternativa para el reenfoque de la labor docente.

Otra postura válida en torno a la IA es la ilustrada por Bernardo Restrepo, quien afirma que la IA es una herramienta que sirve para la obtención de saber pedagógico y resalta la importancia de investigar desde esta perspectiva: “la investigación cualitativa, particularmente la investigación- acción pedagógica, es un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente” (Restrepo, 2004. p. 46).

### **Enfoque**

Este trabajo se regirá bajo un enfoque cualitativo que permita la reflexión de la práctica pedagógica y de la acción discursiva como indicadora del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa y de la comprensión en los estudiantes de grado 4° de primaria y física en media,

La investigación cualitativa se basa, ante todo, en el proceso mismo de recolección y análisis. Recordemos que es interpretativa, ya que el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos. El planteamiento se va enfocando en ciertos temas de acuerdo con la información recabada. (Hernández et al, 2006, p. 585)



### **Alcance de la investigación**

El alcance de la investigación es comprensivo y transformador debido a que se pretende entender la importancia de los hechos reales en los procesos de evaluación y como incide en su transformación, el análisis de la acción comunicativa en el aula, se propone plantear propuestas que apoyen las estrategias evaluativas para observar el desarrollo discursivo en el aula y mejorar las estrategias pedagógicas que se desarrollan comúnmente en la IE Fonquetá. El proceso inductivo que se realizó se fundamenta en el estudio de los procesos evaluativos relacionados con la alternativa auténtica y de los elementos didácticos que permitan reconocer las características principales del fenómeno evaluativo.

La evaluación, tanto para estudiantes como para profesores, ha sido vista por muchos años como un sinónimo de calificar, así lo dejan ver los estudios de , dichos estudios revelan que para la mayoría de los docentes entrevistados, la evaluación tiene por función esencial, medir la capacidad que tienen los estudiantes para emitir respuestas precisas a preguntas cerradas, es decir, miden la capacidad de memorización, para ello se asigna una puntuación que sirva como base para emitir juicios de aprobación y promoción (Alonso, Gil & Torregrosa, 1995)

La evaluación en el área de lenguaje, se cree que esta debe medir el grado de progreso, aprovechamiento y consecución de unos objetivos, o del nivel de dominio en el uso de la lengua, es decir en qué medida un estudiante tiene precisión gramatical, un uso adecuado del léxico, una correcta sintaxis y claridad semántica, valorables a través de pruebas escritas, pruebas que acumulan contenidos desarrollados, adicionalmente, dependiendo del nivel o grado que se curse, se indaga por autores y títulos clásicos. (Fernández, 2007)

En ciencias, existe la creencia de que la evaluación, “al ser precisa y objetiva, resulta ser aún más sencilla, debido a la naturaleza misma de los conocimientos evaluados,” (Alonso, Gil & Torregrosa, 1995, p. 1), esta visión de la evaluación implica que un gran número de estudiantes

debe ser reprobados por el hecho de que la ciencia precisa de un alto nivel cognitivo y que esta no se encuentra la alcance de todos.

Esta visión tradicional de la evaluación implica limitaciones no solo para los estudiantes sino para los docentes y genera, además, frustraciones en el aula debido a la imposibilidad de que estudiantes alcancen metas y logros significativos, algunas de las limitaciones de la llamada evaluación tradicional (Condemarín & Medina, 2000, p. 5), de carácter sumativa y centrada en resultados son:

1. No constituye una instancia de aprendizaje para el evaluador y el evaluado, dado que las respuestas del alumno no son analizadas con miras a contribuir a la construcción de sus aprendizajes, sino que se expresan preferentemente en notas.
2. Tiene un carácter unidireccional desde el profesor hacia el alumno; es decir, la actividad de evaluación se ubica bajo la responsabilidad única del profesor quien pasa a ser el único habilitado para garantizarla. Los alumnos actúan como objetos de evaluación, más que activos participantes en el proceso de elaboración e interpretación de los resultados y dependen exclusivamente de su profesor para obtener una apreciación de su trabajo.
3. Frena la autonomía del alumno en cuanto lo impulsa a establecer una relación con su propia formación en términos de: "si no es con nota no vale la pena que me esfuerce en trabajar". Esta actitud puede provocar falta de motivación ya que el estudio sólo dependerá de la ganancia inmediata (el "pago" que da el docente al final del trabajo) y el alumno no considerará otras razones, sin duda más formativas, para movilizar su energía.
4. Evalúa generalmente un momento terminal confundiendo el proceso de evaluación con el de calificación de la actividad del alumno. Las evaluaciones parciales practicadas antes o durante el período de trabajo, constituyen sólo una nota que "cuenta" para el promedio final. En este contexto el alumno se siente en permanente estado de inquietud ante la

posibilidad de ser controlado, desarrollando conductas de evitación o de ocultamiento ya que no tiene ningún interés de "mostrar" errores que puedan "disminuirle la nota".

5. Impide considerar los beneficios pedagógicos implicados en el análisis de los errores que se cometen durante el proceso de construcción de los aprendizajes. Este análisis posibilita que el alumno muestre el estado de avance de su trabajo, verifique si está en el camino adecuado y analice los obstáculos y facilitadores para la obtención de sus metas.
6. Limita la participación de los padres en el proceso de construcción/evaluación de los aprendizajes de sus hijos debido a que la escuela sólo le muestra las notas como indicador único de los avances o dificultades de sus hijos. Así, los padres refuerzan el sistema de evaluación orientado a poner notas, ejerciendo una verdadera presión para valorizarlo.
7. No siempre toman en cuenta las condiciones y el contexto dentro de los cuales transcurre el aprendizaje del niño, sus experiencias previas, sus prácticas culturales o la mediación recibida por su familia.
8. No considera los propósitos o proyectos personales del evaluado. Por ejemplo, en el caso del lenguaje escrito, el cumplimiento de un determinado propósito es lo que realmente permite evaluar si la lectura realizada por el alumno ha sido eficaz: ¿participó en el juego? o ¿hizo funcionar un aparato porque entendió las instrucciones escritas?; ¿estableció comunicación con su amigo gracias a que le escribió una carta?

## **Exposición del Contexto en el cual se Desarrolla la Investigación**

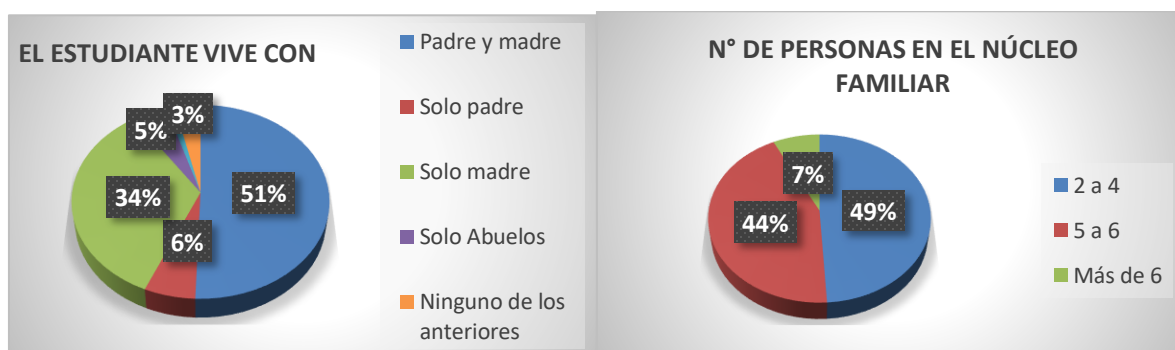
### **Contexto de la IE Fonquetá**

La IE Fonquetá está localizada en la vía la Valvanera, del municipio de Chía Cundinamarca, de acuerdo con estudio de caso realizado por Gómez & Marroquín (2011), citado por Torres & Torres (2017) el sector es rural y sus terrenos, aunque legalmente pertenecen al municipio, son parte ancestral del resguardo indígena muisca de Chía. La institución tiene 780 estudiantes, distribuidos en dos jornadas académicas. La jornada de la mañana cuenta con el grado transición y los grupos correspondientes a secundaria y media; mientras que la jornada de la tarde atiende a estudiantes de la básica primaria.

El PEI de la Institución tiene como misión la: “formación de seres humanos autónomos, socialmente sensibles, que se desarrollen intelectual, artística y culturalmente, orientados a ejercer una ciudadanía ética y creativa para trascender a través de las prácticas solidarias su entorno” esto significa que la institución y sus docentes están comprometidos con el cambio social y que a través del currículo y las prácticas de aula busca construir espacios de desarrollo humano que le permitan a los miembros de la institución transformar positivamente su entorno.

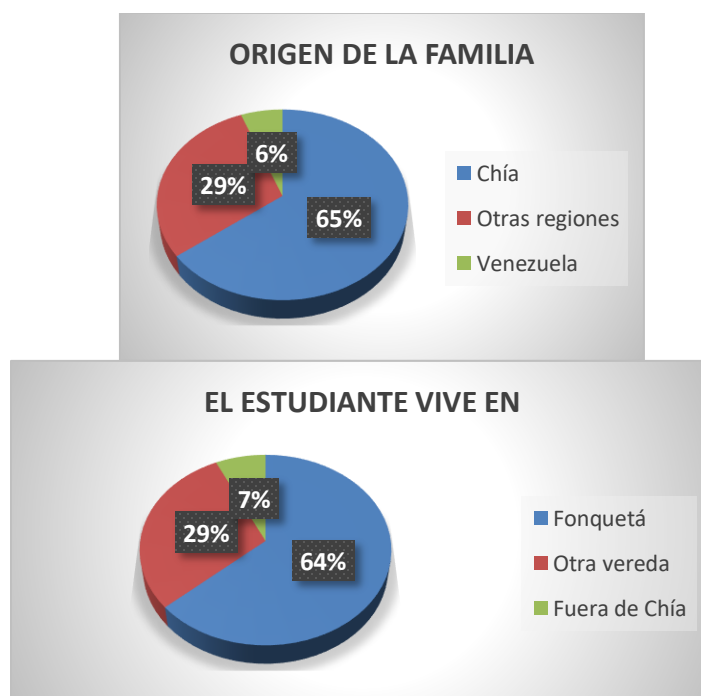
### **Aspectos socioeconómicos de estudiantes y familias**

Para el análisis de este elemento contextual, los docentes investigadores realizaron una encuesta (Anexo C) a 255 de las 559 familias de la institución educativa Fonquetá, se abarcó los grados transición a undécimo debido a que un 87% de estudiantes de grado 4° de primaria y de media, tienen hermanos en diferentes cursos de la institución. La encuesta implementada tomó un carácter anónimo y se usó la metodología de muestreo aleatorio simple. La encuesta contó con once preguntas que se consideran relevantes para caracterizar el contexto institucional. Se presentan cuatro gráficas que aportan elementos de dicho contexto en la configuración de las aulas de lenguaje en ciclo 2 y ciencias naturales física.



**Figura 6.** Preguntas 1; El estudiante vive con, Pregunta 2; ¿Cuántas personas componen el núcleo familiar?

Estos resultados permiten la formulación de una serie de preguntas que admitirían un análisis sobre lo que espera la I.E. Fonquetá lograr en las dimensiones de desarrollo propuestas y como inciden sobre estas, la configuración de las familias que integran la institución; ¿Cómo caracterizar la competencia comunicativa dada la configuración de las familias de la institución? ¿Sus condiciones de bienestar social son las adecuadas para facilitar el desarrollo del pensamiento?



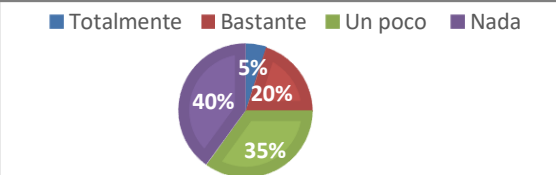
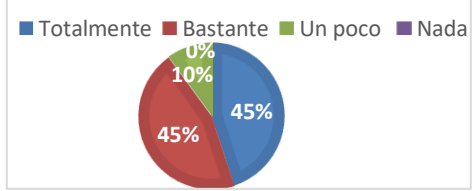
**Figura 7.** Pregunta 4; Mi familia es oriunda del municipio de, Pregunta 6; ¿Dónde vives?

Con relación a los resultados que se observan en figura 7, es válido preguntarse ¿Cómo se configuran las micro sociedades en el aula cuando allí confluyen culturas de diversas regiones del país y un porcentaje significativo de población venezolana? ¿Cómo se desarrollan los procesos comunicativos y cómo llevar a cabo la evaluación dada la integración cultural en el aula?

### Contexto del Aula Lenguaje

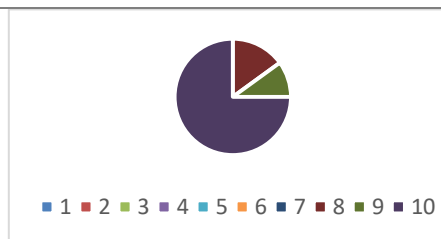
El aula de lenguaje de 4° de primaria, está conformada por 25 estudiantes divididos en 8 niñas y 17 niños con edades entre los 8 y 11 años, dentro de los cuales hay un estudiante con discapacidad cognitiva leve, tres estudiantes con problemas de aprendizaje, uno de ellos es venezolano y se ubica con niveles de desarrollo de aprendizajes por debajo del promedio del curso. A los 25 estudiantes se les aplicó una encuesta de percepción en torno a los procesos evaluativos que arrojó los siguientes resultados

**Tabla 3.** Resultados encuesta de percepción grado 4° de primaria en torno a la evaluación

¿La evaluación no es un proceso si no un método para hacer perder a los que no hacen nada?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Nada</b></li> <li>▪ <b>Un poco</b></li> <li>▪ <b>Bastante</b></li> <li>▪ <b>Totalmente</b></li> </ul>	 <table border="1" data-bbox="852 1066 1404 1239"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Totalmente</td> <td>40%</td> </tr> <tr> <td>Bastante</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Un poco</td> <td>35%</td> </tr> <tr> <td>Nada</td> <td>5%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Totalmente	40%	Bastante	20%	Un poco	35%	Nada	5%
Categoría	Porcentaje											
Totalmente	40%											
Bastante	20%											
Un poco	35%											
Nada	5%											
¿La evaluación es un proceso que te hace saber cuáles han sido tus avances y debilidades dentro de las asignaturas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Nada</b></li> <li>▪ <b>Un poco</b></li> <li>▪ <b>Bastante</b></li> <li>▪ <b>Totalmente</b></li> </ul>	 <table border="1" data-bbox="917 1438 1388 1627"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Totalmente</td> <td>45%</td> </tr> <tr> <td>Bastante</td> <td>45%</td> </tr> <tr> <td>Un poco</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Nada</td> <td>0%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Totalmente	45%	Bastante	45%	Un poco	10%	Nada	0%
Categoría	Porcentaje											
Totalmente	45%											
Bastante	45%											
Un poco	10%											
Nada	0%											

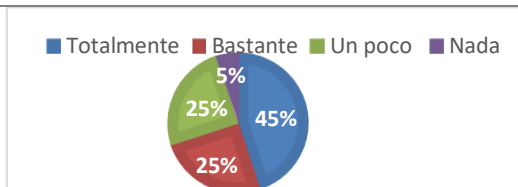
¿De 1 a 10 cuánto te ha servido la evaluación para conocer sobre tu proceso de aprendizaje, siendo 10 mucho y 1 muy poco?

1\_2\_3\_4\_5\_6\_7\_8\_  
9\_10\_



¿Has utilizado alguna vez rúbricas, dianas evaluativas, listas de chequeo? ¿Si las has utilizado te parecen que sí funcionan para mejorar los procesos evaluativos?

- Nada
- Un poco
- Bastante
- Totalmente



Según estos resultados se evidencia una actitud crítica frente a los procesos evaluativos en el aula, la percepción de la valoración continua y de los cambios que se han realizado en las prácticas han sido positivos. Hay que seguir mejorando los procesos de percepción con respecto a la coevaluación y autoevaluación, en general a todo el desarrollo de una evaluación que permita ser acorde a los contextos y necesidades del estudiante.

Las preguntas se elaboraron a partir de la contextualización del aula de lenguaje desarrollada durante las dos primeras fases de la investigación y surgen de la necesidad de visibilizar la concepción de evaluación que tenían los estudiantes y la existencia o no de espacios de retroalimentación y reflexión frente al proceso de aprendizaje. Además, se buscó conocer si los estudiantes habían utilizado instrumentos de evaluación distintos a las pruebas escritas u orales y si se había hecho uso del error como una herramienta de aprendizaje o como elemento sancionatorio

## **Contexto del Aula de Ciencias Naturales, Física**

Con el propósito de obtener un panorama amplio del contexto del aula de ciencias se caracterizaron los niveles de observación e indagación, así como los estilos y tendencias de aprendizaje de los estudiantes, como una posibilidad para caracterizar las formas de comunicación en el aula de ciencias e identificar el uso de conceptos propios de la disciplina.

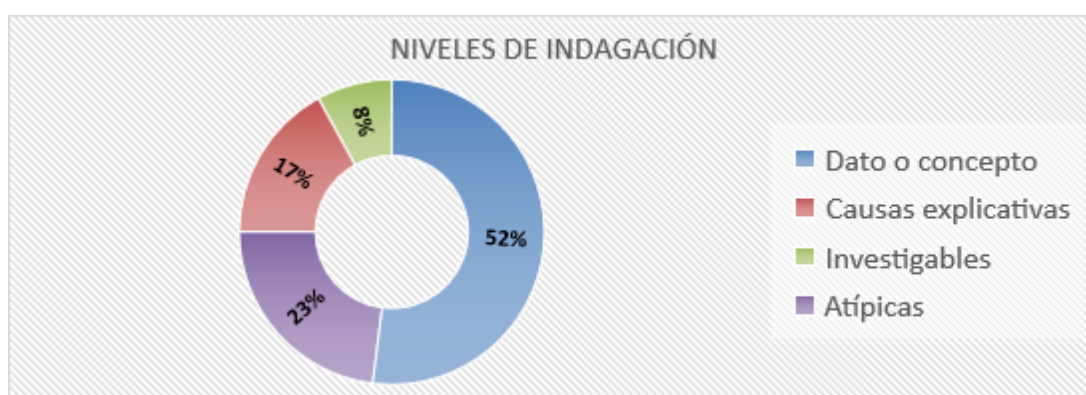
Para ello se analizaron talleres, trabajos entregados por los estudiantes y exposiciones, y los resultados de la aplicación de la prueba en línea de Grasha y Riechmann (1974) la prueba se considera pertinente en la medida en que permite caracterizar estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que permitió al docente investigador tener mayor claridad del contexto de su aula.

En cuanto al nivel de observación, con base en Santelices (1989), se pudo determinar que un 80% de los estudiantes se ubicaron en el nivel 1A. En este nivel identifican y denominan formas básicas y colores en objetos diversos, mientras que en el nivel 6A, nivel en el que se identifican los componentes de un sistema, se ubica el 17% de los estudiantes. Al revisar los ejercicios, se puede notar una relación interdisciplinar con la química, las descripciones del fenómeno giran en torno a la observancia de los objetos más que del sistema, sus componentes, causas o consecuencias.

Para caracterizar los niveles de indagación se contrastó la tipología de las preguntas hechas por los estudiantes luego de la observación del fenómeno de movimiento browniano, el cual consiste en la aplicación de anilina a dos vasos con agua, uno de ellos fría y el otro caliente. Sobre este fenómeno particular, los estudiantes debían desarrollar la rutina de pensamiento veo-pienso-me pregunto, la actividad de aprendizaje tenía por intención caracterizar las interacciones discursivas ya que actúan como mediadoras entre las personas que las están resolviendo y entre éstas y el objeto a conocer (Coll y Solè, 2001).

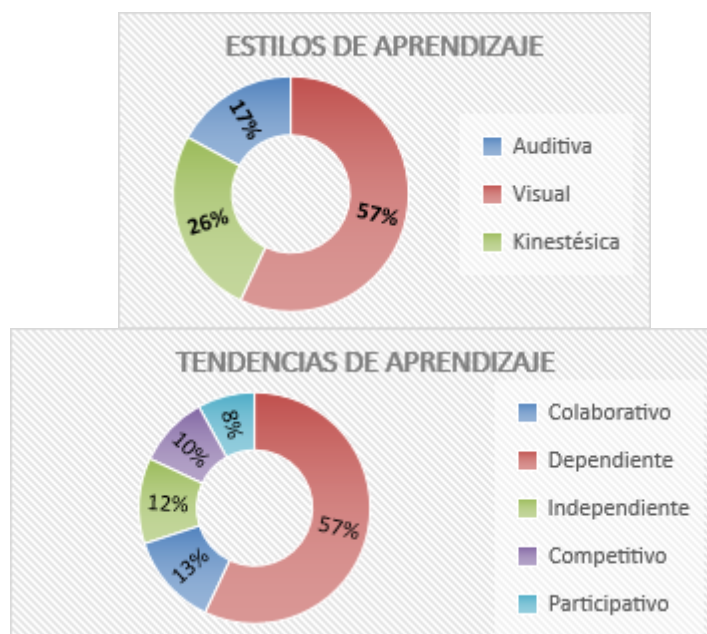


Con los datos obtenidos se pudo caracterizar los niveles de indagación de los estudiantes, para ello se hizo uso de los niveles desarrollados por Romero & Pulido (2015), los resultados permitieron concluir que la mayoría de los estudiantes, el 52%, se limitan a la obtención de datos o conceptos mientras que en el nivel de preguntas investigables se ubica la menor proporción, tan solo el 8% de estudiantes, esto podría explicarse por una falta de claridad conceptual, lo que imposibilitaría la construcción de preguntas más profundas y una mayor comprensión de la situación propuesta.



**Figura 8.** Niveles de indagación del aula de física en media

Por otro lado, los estilos y tendencia de aprendizaje de los estudiantes se categorizaron con base en la caracterización construida por Goldberg entre 1963 y 1979, estos resultados se contrastaron con las pruebas de Grasha y Riechmann, los resultados se presentan a continuación.



**Figura 9.** Estilos y tendencias de aprendizaje en el aula de física en media

Las caracterizaciones presentadas tienen por intención; en primer lugar, facilitar la construcción de planeaciones pertinentes y contextualizadas, que prioricen el proceso de los estudiantes y no la finalización de contenidos, en segunda instancia poder desarrollar una trazabilidad del desarrollo del pensamiento científico a través de un proceso de valoración continua que pueda seguirse a través de procesos comunicativos en el aula.

## Fuentes e Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información

La recolección de la información y su respectivo análisis se realizó a medida en que avanzaron las fases del proyecto y en estrecha relación a las categorías y subcategorías determinadas para tal efecto, al finalizar cada ciclo PIER se triangulan los datos, se acuerda el plan de acción para el siguiente ciclo y se proponen los ajustes al desarrollo de la investigación.

### Categorías de Análisis

Este proyecto está orientado por tres categorías de análisis que emergieron durante el proceso de reflexión y documentación y que están atravesadas por la dimensión de enseñanza. Las categorías Concepciones de evaluación, Evaluación auténtica y acción comunicativa ofrecen un espectro que permite reflexionar y analizar la realidad en el aula, además admite clasificar por ejes temáticos la información recolectada, (Elliot, 1990).

*Tabla 4. Categorías de análisis de la investigación*

Categorías	Subcategorías	Insumos	Instrumentos
<b>Concepciones de Evaluación</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diarios de campo</li> <li>• Productos de los estudiantes</li> <li>• Videos</li> <li>• Transcripciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de chequeo para planeaciones</li> <li>• Matriz para rutinas de pensamiento</li> <li>• Formato para el análisis de entrevistas</li> </ul>
Permite evidenciar las concepciones que tienen los actores de la investigación y el contexto inmediato, alrededor de los procesos evaluativos. La evaluación se encarga de emitir un juicio valorativo, es de carácter sistemático, es en sí misma la medida de algo y además una herramienta investigativa. Cerda, H. (2000)	Concepción institucional de evaluación Concepción de los estudiantes sobre la evaluación Concepción de evaluación de los docentes investigadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rutinas de pensamiento</li> <li>• Resultados de entrevistas estructuras y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato de semaforización</li> <li>• Formato para la evaluación de encuestas</li> <li>• Matriz de</li> </ul>
<b>Evaluación Auténtica</b>			
Este enfoque permite analizar la transformación de la práctica evaluativa y el aporte al desarrollo de la comprensión en los estudiantes. “El concepto de evaluación auténtica proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo	Instrumentos evaluativos		

[...]. Incluye la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver. (Anijovich & González, 2011, p. 7)	Momentos evaluativos	semiestructuradas	análisis documental
<b>Acción Comunicativa</b>	Dimensiones de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematización de instrumentos evaluativos (rúbricas, dianas, matrices)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matriz para evaluar la competencia comunicativa</li> </ul>
Desde la postura de Tirado (2011) la acción comunicativa en el aula es un acto intencionado que hace evidente una relación entre diferentes agentes que se hacen entender y que en medio de esa interacción se influyen mutuamente. Las particularidades del aula exigen que esta acción sea bidireccional, es decir que el maestro no solo sea emisor, sino que también participe como receptor, implica una relación horizontal en el que los roles y códigos en el aula sean claros. Es necesario precisar que, al ser un acto intencionado, debe ser planeado y que debe propender por el éxito educativo “Cuando el docente logra una comunicación didáctica en el aula, las probabilidades de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje son muchos mayores por cuanto se genera una zona de coincidencia entre docente y estudiantes y entre estos y sus pares, contrariamente si el docente no es clínico o didáctico en la comunicación se aleja el éxito del proceso.” (Tirado, 2011, p. 46)	Funciones de la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos institucionales</li> <li>• Encuesta de contexto</li> <li>• Planeaciones</li> </ul>	

### **Instrumentos y técnicas de recolección de datos**

Para el desarrollo de la presente investigación, se ha hecho uso de diferentes técnicas e instrumentos para la recolección, categorización y análisis de los datos pertinentes para la propuesta investigativa.

**Análisis documental.** A través del análisis de documentos en la investigación se pueden “conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano”. (Hernández et al, 2010). En la presente investigación, los documentos

sometidos a revisión son: Sistema Institucional de Evaluación, contenido en el PEI de la I.E. Fonquetá, Documento No 11 “Cartilla de fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009” elaborado por el MEN, Planes de área institucionales y Planes de aula de física para educación media y de lenguaje de grados tercero, cuarto y quinto de primaria.

Estos documentos permitieron identificar perspectivas institucionales sobre la evaluación, así como instrumentos para sistematizarla y desarrollar la autoevaluación de los estudiantes, además, se identificó la comunicación en el aula y las formas de comunicar como un eje central del PEI. Para el análisis de la revisión documental, se hizo uso de una matriz de saturación de categorías con relación a la propuesta investigativa. (Ver Anexo D)

**Encuesta.** Para la recolección de información y datos en esta investigación se diseñaron dos encuestas de carácter anónimo, que se aplicaron a los docentes de la I.E. Fonquetá, con el fin de conocer, en la primera encuesta (Ver anexo A), el nivel de apropiación del modelo pedagógico y propuesta evaluativa institucional y en la segunda (Ver anexo B), las percepciones e implementación que estos tienen acerca del proceso evaluativo en el aula y en esta medida determinar las pautas a seguir dentro del desarrollo investigativo.

**Observación no participante.** “La observación no participante es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado” (Cárdenas & Suárez, 2015, p. 70). Para la aplicación de este instrumento, los docentes investigadores acompañaron una clase de su par y analizaron los procesos y estrategias evaluativas tanto del aula de lenguaje en grado cuarto como de física en media, para desarrollar el registro se contó con un formato de observación, en el cual se registrarán diferentes aspectos relacionados con la intención investigativa

**Transcripciones de audio y video.** Los docentes investigadores registraron varias sesiones de clase a través de grabaciones de audio y video que fueron transcritas y analizadas mediante la matriz de análisis de video (Ver Anexo E), en la que, no solamente se saturan las categorías de la investigación sino que además se analiza la acción pedagógica del docente, el propósito de este proceso fue generar reflexiones profundas que permitieron a los investigadores elaborar planeaciones y acciones evaluativas en el aula cada vez más ricas y contextualizadas.

**Entrevistas y grupo focal.** La entrevista fue considerada como el elemento más importante a la hora de recabar información que permitiera saturar la categoría de concepciones de evaluación, gracias a su pertinencia para situar el contexto y las diferentes perspectivas sobre la evaluación en el aula. Dentro de este ejercicio se consideró la entrevista como un espacio “donde se da una conversación íntima de intercambio recíproco, en la cual el informante se convierte en una extensión de nuestros sentidos y asume la identidad de un miembro de su grupo social” (Tremblay, 1968, p. 312, citado por Cárdenas & Suárez, 2015, p. 70).

## **Ciclos de Reflexión**

### **Ciclo PIER 1**

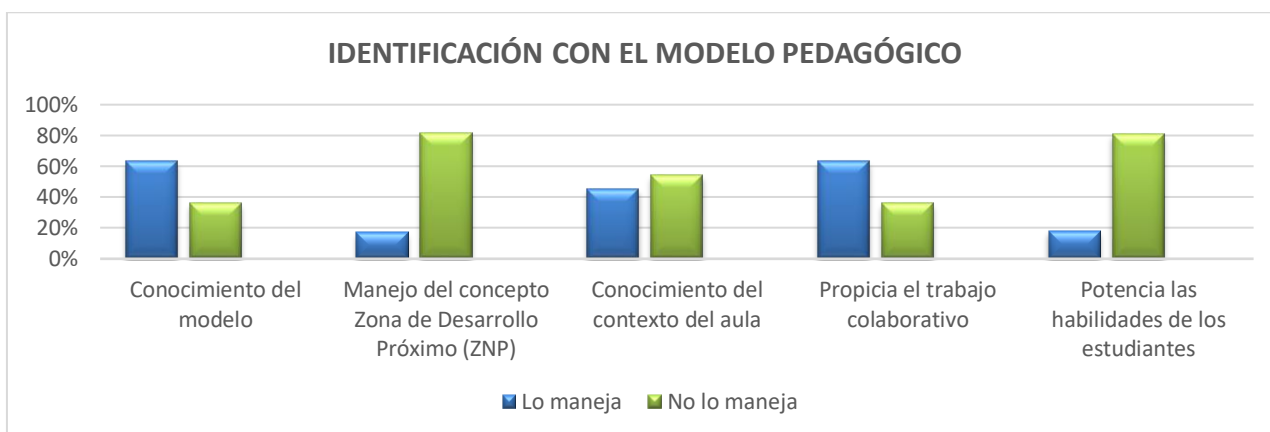
Frente a las dos fases iniciales, los docentes investigadores ubicaron una ruta de revisión documental, enmarcada en la contrastación de documentos institucionales con resultados de pruebas internas y externas, buscando comprender la brecha identificada entre estas. Se sitúa un posible problema alrededor de la falta de articulación entre los propósitos del PEI y SIEE de la Institución Educativa Fonquetá con su implementación en el aula. Durante este proceso se aplicó una encuesta que buscaba identificar el nivel de apropiación del modelo pedagógico por parte de los docentes de la institución.

En un segundo momento de este ciclo se planea una revisión exhaustiva de documentación pertinente para la investigación tal como el PEI, SIE, Pacto de convivencia, Decreto 1290, Guía 11 del MEN, Ley general de educación. A partir de allí se propicia un espacio de reflexión que involucra el quehacer en el aula y las oportunidades de mejora institucional que desde ella se pueden promover, es así como la atención de los docentes investigadores se centra en la influencia que tienen las estrategias evaluativas que propone el currículo de la institución para facilitar los procesos formativos de los estudiantes.

En consecuencia, se propone la revisión y análisis de los resultados en pruebas saber 3°, 5°, 9° y 11° con el objetivo de identificar los niveles de desempeño de los estudiantes para cada uno de los ciclos de formación escolar. De manera simultánea se revisan los resultados de pruebas diagnósticas, que se desarrollan al iniciar el año escolar, y las pruebas tipo Saber que se aplican semestralmente, así como los indicadores de aprobación y promoción.

La intervención inicial se realizó a través del diseño de un instrumento tipo encuesta (Anexo A) que tuvo como finalidad caracterizar la apropiación del modelo en los docentes de la

institución e identificar las posibles falencias que se generaban a partir de la implementación de este en el aula de clase.



**Figura 10.** Resultados de la caracterización de identificación de los profesores de la IE

*Fonquetá con el modelo pedagógico social constructivista.*

La encuesta se aplicó a 30 docentes de la institución y se presenta el porcentaje de identificación por componente indagado en la encuesta. Los resultados de la encuesta evidenciaron, una muy baja apropiación del modelo pedagógico institucional y de las intenciones tanto del horizonte institucional como del SIEE, así como una débil implementación de la ruta y estrategia evaluativa al interior del aula, que pretende que todos los maestros tengan un mismo enfoque.

Si bien, los resultados evidenciaron el hecho de que un alto porcentaje de los docentes no se identificaba con el modelo propuesto en el PEI de la institución, estos no fueron lo suficientemente concluyentes para explicar la diferencia entre los resultados de las pruebas analizadas, tanto más cuando los resultados de las pruebas internas presentaban porcentajes altos en los niveles avanzado y satisfactorio. Esto no podía explicarse desde los resultados y análisis de la encuesta.

Por tal razón, se plantea una segunda encuesta que buscaba caracterizar el tipo e intención de evaluación desarrollada por los docentes en el aula para caracterizar el grado de coherencia de



este proceso con el SIEE, los resultados mostraron que el 92% de los docentes llevaba a cabo una evaluación diaria de las actividades, sin embargo, el tipo de evaluación se limitaba a una función sumativa carente de retroalimentación, además los docentes manifestaron que las herramientas evaluativas propuestas por el SIEE eran insuficientes para desarrollar un seguimiento adecuado, lo que permitió identificar que:

1. Los instrumentos ofrecidos en el SIEE para sistematizar el proceso evaluativo eran insuficientes para caracterizar el proceso de aprendizaje y el grado de comprensión lograda por los estudiantes
2. Si bien los estudiantes conocían el SIEE, mencionaban que la evaluación no se ajustaba a la realidad del aula y que en la mayoría de los casos se limitaba a aprender de memoria los temas vistos en clase.
3. Los estudiantes aseguraban que, a pesar de no lograr comprender algunos temas de lenguaje y física, así como de otras asignaturas, seguía avanzándose en el plan de estudios sin llevar a cabo retroalimentación.
4. Los estudiantes reconocieron su falta de comprensión, sin embargo, adujeron la situación a la falta de explicación, al hecho de que los docentes no escuchan sus dudas.
5. Adicionalmente manifestaron su deseo de hacer más exposiciones y trabajos grupales para desarrollar sus habilidades comunicativas.

En cuanto al SIEE se identificaron los siguientes hallazgos



**Figura 11.** Distribución de la calificación en el SIEE de la I.E. Fonquetá

- La calificación se divide en tres partes, el 70% corresponde a la evaluación de contenidos, el 20% a la autoevaluación del estudiante y 10% a lo comportamental.
- Si bien existe autoevaluación de los estudiantes, esta se limita al diligenciamiento de un formato que indaga por conductas del estudiante más que al proceso formativo.



Institución Educativa Fonquetá  
 Reg. Oficial No. 005740 del 23 de diciembre de 2003  
 NIT 532005896-3



#### 7.1 LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación se abordan a partir de cinco dimensiones, en cada una de ellas se determinaron una serie de subprocesos que permitirán dar cuenta del progreso de los estudiantes, así como elemento para tomar decisiones oportunas durante los procesos evaluativos con relación a la relación enseñanza-aprendizaje.

COMPONENTE	PORCENTAJE
Desarrollo de contenidos	• 70% de la nota final del periodo
Actitudes y Convivencia	• 10% de la nota final del periodo
Autoevaluación del estudiante	• 20% de la nota final del periodo

#### FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE

Aspecto	Descripción	Valor
DE CONVIVENCIA	Tengo buenas relaciones con los demás y con el entorno	
	Conozco y aplico el pacto de convivencia o manual de convivencia	20%
ACADÉMICO	Realizo las actividades propuestas en clase y fuera de ella	
	He mejorado mi desempeño	80%
Total:		100%

**Figura 12.** Formato de autoevaluación de los estudiantes propuesto por el SIEE de la I.E.

- Los instrumentos de evaluación se limitan a pruebas de carácter unidireccional docente-estudiante y a pruebas bimestrales tipo saber.
- En los comentarios registrados en las planeaciones, los docentes de la institución identifican falencias en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

Estos hallazgos permitieron comprender, en gran medida, la disonancia entre los resultados de pruebas externas e internas y se configuran en una evidencia de la desarticulación entre las intenciones evaluativas procuradas por el PEI y la realidad de las aulas, lo que permitió delimitar la problemática de investigación al mudar el objeto de investigación de una problemática institucional a una enfocada en la reflexión alrededor de las prácticas evaluativas en el aula de los docentes investigadores.

### **Ciclo PIER 2**

En este ciclo, surgió la necesidad de transformar las estructuras de planeación recomendadas por el PEI, dado que estas no permitían diseñar planes de aula en los que el contexto tuviera relevancia y que a su vez permitiera proponer desempeños que activaran la acción comunicativa en el aula, por lo tanto, se diseñan planeaciones bajo el marco de la enseñanza para la comprensión.

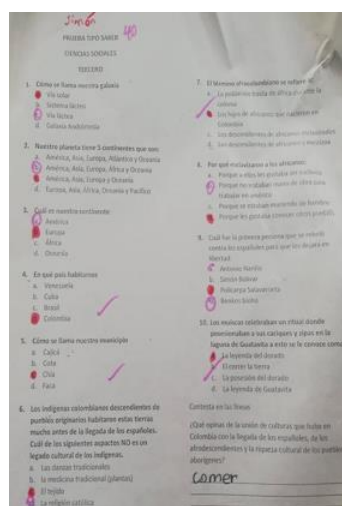
Se plantearon metas de comprensión orientadas a desarrollar las dimensiones de la comunicación, y desempeños que permitan evaluar las funciones de la comunicación, lo que permitió, alimentar constantemente la matriz de triangulación de categorías, haciendo uso de los diferentes instrumentos de recolección y sistematización de la información.

Es importante mencionar que, durante las reuniones de análisis en este ciclo de reflexión, los docentes investigadores identificaron la necesidad de caracterizar cada una de las aulas, tanto el nivel de desarrollo del lenguaje en primaria como las competencias básicas en ciencias del aula de física, con el propósito de construir instrumentos evaluativos que involucraran tanto las

dimensiones y funciones de la comunicación como los contenidos disciplinares propios de cada una de las áreas.

La intervención que hacen los docentes investigadores en este punto tuvo que ver con la propuesta de una estrategia de planeación enmarcada en la enseñanza para la comprensión como necesidad que surge de la propuesta evaluativa que desean desarrollar los docentes y de la incorporación de la estrategia que permitiera desarrollar una acción comunicativa como eje de transformación de las prácticas evaluativas en el aula.

Esta necesidad surgió tras la revisión de los planes de aula y área que a la fecha implementaban en la institución, identificando que su estructura se basaba en contenidos más que en procesos, además, la estrategia evaluativa no era visible y la comunicación en el aula, que es uno de los ejes del PEI era ausente. aunque el SIEE declara una evaluación formativa, los planes revisados poseían deficiencias en su implementación, no se establecían criterios, la sistematización de la evaluación se enfocaba en las notas periódicas y las pruebas que debían desarrollar los estudiantes eran de tipo memorístico.



**Figura 13.** Tipo de pruebas aplicadas en la I.E. Fonquetá

La reflexión desarrollada durante este ciclo tuvo que ver con la necesidad de saber ¿qué evaluar? ¿cómo hacer la evaluación? y ¿a través de qué evaluar?, como una oportunidad para

proponer soluciones a los hallazgos del primer ciclo PIER. De esta manera los docentes investigadores tornaron su mirada hacia sus propias prácticas evaluativas en los contextos particulares de cada aula y disciplina y a partir de la acción comunicativa desarrollada en cada una de estas, propiciar transformaciones en la evaluación.

La acción comunicativa es fundamental para los procesos de enseñanza- aprendizaje pues activa de manera contundente la comprensión en los estudiantes (Biggs, 2009). Esta premisa fue sustancial para el proceso investigativo, marcó un punto coyuntural que permitió a los docentes investigadores evidenciar la existencia de una relación estrecha entre la acción comunicativa en el aula y las funciones y dimensiones de la comunicación con la perspectiva de evaluación auténtica.

### **Ciclo PIER 3**

Durante este ciclo, los docentes investigadores centraron su atención investigativa sobre la implementación del modelo pentadimensional de la comunicación (Martínez, 2012) y su incidencia en la transformación de las prácticas evaluativas enmarcadas en la perspectiva de la evaluación auténtica. Esta postura, propicio el diseño de procesos evaluativos centrados en el contexto particular de cada una de las aulas, además se generaron espacios de retroalimentación permanentes que permitieron a los estudiantes el empoderamiento de su proceso formativo y les facilitó la comprensión de sus modos de aprender, valorar sus resultados y errores y autorregular su aprendizaje.

En el transcurso de este ciclo y con el propósito de aportar al colegio, los investigadores dan a conocer a los docentes de la institución los hallazgos hechos en la primera fase de su investigación y proponen una revisión y reestructuración del SIEE, a partir de tres premisas. El SIEE como respuesta a la apuesta pedagógica institucional de Fonquetá, El SIEE como herramienta de trabajo para comprender los procesos educativos y El SIEE como configuración

de prácticas pedagógicas que reconozcan el valor social de la educación; centren el proceso en el estudiante y sus aprendizajes y orienten las prácticas

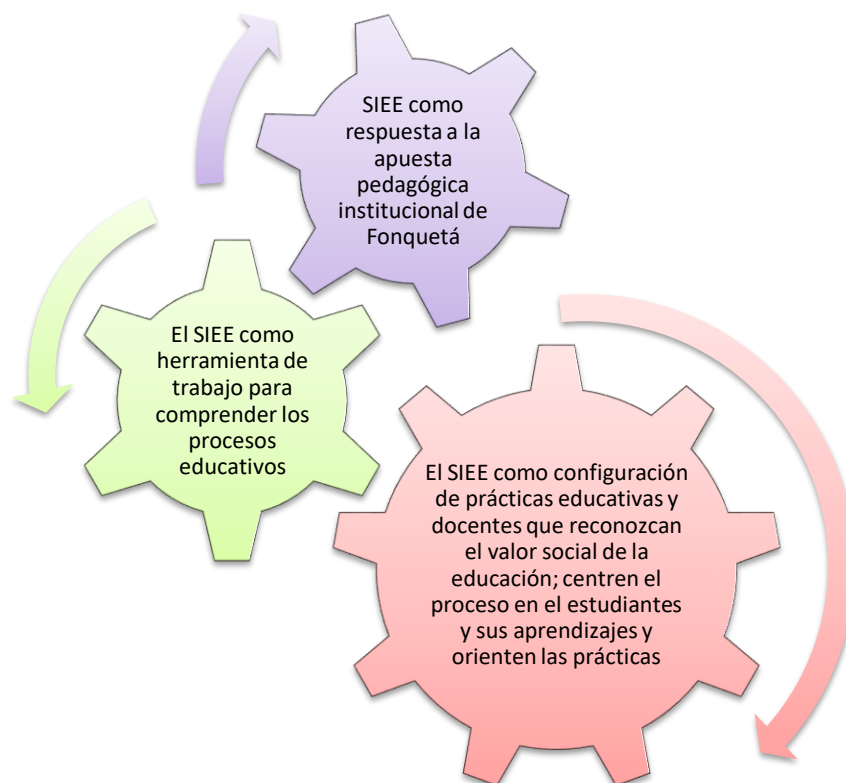
El encuentro con el equipo de docentes de la Institución Educativa Fonquetá, permitió a los investigadores establecer una nueva comprensión acerca de los procesos evaluativos, en la que los acuerdos pedagógicos comunes dan paso a criterios de evaluación pertinentes al contexto institucional. Estos criterios obedecen a 5 dimensiones que dan estructura al PEI.

**DIMENSIONES:** Comunicativo-Estético, Ético-Valorativo, Construccionalista, Crítica y Cognitivo

Además, facilitó a los docentes investigadores reconocer que existe el interés en una construcción colectiva de acuerdos sobre ¿qué evaluar? ¿cuándo evaluar? ¿cómo evaluar? y ¿para qué evaluar? valorando de esta forma lo que se hace y se espera como institución.

Para el cierre de este ciclo, los docentes investigadores plantean la necesidad de favorecer la acción comunicativa en el aula a partir de la articulación de estos criterios de evaluación con cada uno de los momentos evaluativos y la correspondencia entre las planeaciones y criterios específicos para valorar las construcciones de los estudiantes.

La comunicación en el aula toma una relevancia significativa, pues la dimensión comunicativa encuentra la mayor cantidad de criterios asociados. Es decir, en este sentido, que esta dimensión guarda relación directa con el fomento de relaciones asertivas que favorezcan experiencias entroncadas en la comunicación como conocimiento, como expresión y como convivencia, superando, con ello, las concepciones reduccionistas del lenguaje que se ocupan de dar cuenta de este como un fenómeno de mero intercambio de información.



**Figura 14.** Sentido del SIEE para la I.E. Fonquetá. Elaboración propia

La sistematización e interpretación de la información recolectada durante este ciclo, permitió a los docentes investigadores reflexionar, argumentar y, sobre todo, visibilizar las múltiples características del contexto presentes en las prácticas evaluativas e identificar la influencia de la acción comunicativa sobre estos, en general, se reconoce la heterogeneidad del contexto y la realidad del mundo en el que se sitúa el estudiante, se considera que los procesos e instrumentos evaluativos implementados deben ligarse a las necesidades concretas, locales, particulares y globales del estudiante.

En consecuencia, se proponen criterios y subprocesos que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar la comunicación en el aula

**Tabla 5.** *Criterios y subprocesos como referentes para evaluar la comunicación en el aula.**Fuente: Elaboración propia*

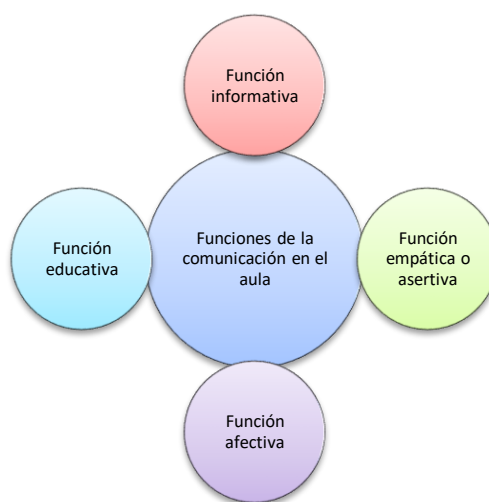
<b>Criterios</b>	<b>Subprocesos</b>
Comprender las diferentes formas de expresión (o comunicación) y relación con el otro para la transformación social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce las diversas formas de percepción en el lenguaje para comunicar y procesar el conocimiento.</li> <li>• Expresa de manera clara sus ideas a nivel oral o escrito, argumentando su punto de vista.</li> <li>• Realiza un uso adecuado de la comunicación y el lenguaje para expresar de manera argumentada sus ideas.</li> <li>• Usa diferentes formas de comunicación para expresarse y relacionarse con el otro.</li> <li>• Escucha activamente las opiniones de sus compañeros manteniendo un ambiente de respeto.</li> <li>• Demuestra una evolución de su vocabulario de acuerdo con su contexto y edad.</li> <li>• Comunica sus ideas de forma asertiva haciendo uso correcto del lenguaje.</li> <li>• Reconoce al otro como agente importante de aprendizaje</li> </ul>
Valorar la expresión de la diversidad como fundamento para la sana convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene una comunicación incluyente y asertiva</li> <li>• Reconoce la diversidad cultural y social para la construcción de habilidades comunicativas.</li> <li>• Asume la acción comunicativa como eje de construcción social y de conocimiento para la transformación de su entorno.</li> </ul>
Expresar con libertad sus criterios estéticos para su crecimiento personal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifiesta sus percepciones, juicios y sensibilidades</li> <li>• Se expresa asertivamente en diferentes contextos para comunicarse con los demás.</li> <li>• Crea espacios de libertad de expresión respetando las diferencias de opinión</li> <li>• Expresa sus emociones a través del lenguaje corporal</li> </ul>
Democratizar los saberes para la construcción social del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa de forma verbal y escrita sus opiniones en pro del respeto de las posturas de los demás para lograr acuerdos.</li> </ul>



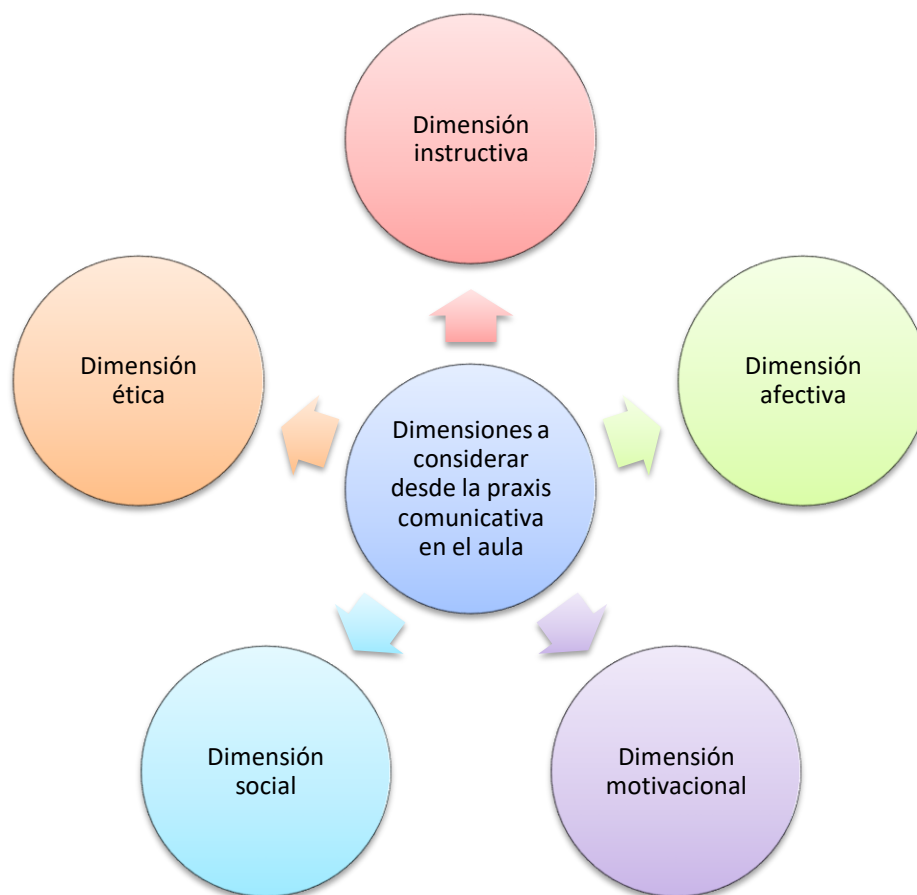
#### Ciclo PIER 4

A partir de los criterios que se consolidaron en el ciclo anterior, se elaboran planes que se enfocan en el desarrollo de la acción comunicativa en el aula, teniendo presente tanto las funciones de la comunicación como sus dimensiones, estos elementos permitieron planear desempeños de comprensión y rutinas de pensamiento que consolidaron la implementación de los instrumentos evaluativos construidos por los docentes investigadores.

Los instrumentos implementados fueron; rúbricas de evaluación, que involucraban criterios y niveles evaluativos cuyos descriptores posibilitaban la medición del desarrollo de funciones y dimensiones de la comunicación, de igual manera, se implementaron listas de chequeo que permiten al estudiante situarse en tres etapas de proceso.

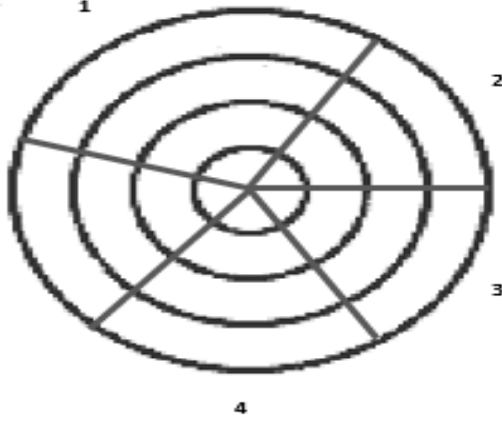


**Figura 15.** *Funciones de la comunicación en el aula. Elaborado con base en “El proceso comunicativo dentro del aula” (Cañas, 2010)*



**Figura 16.** Dimensiones del modelo pentadimensional de la comunicación, Elaborado con base en el modelo pentadimensional de la comunicación (Martínez, 2012)

Además, se implementó un instrumento denominado diana de autoevaluación que tiene por objetivo facilitar la reflexión del estudiante con relación a su proceso de aprendizaje, abordando para ello las cinco dimensiones establecidas en el SIEE; así como el desarrollo de los desempeños planteados al inicio de la planeación. A su vez, se constituye en una oportunidad para evaluar la gestión de aula del docente y la evolución en el trabajo en el aula en torno a tres preguntas, ¿qué fue lo mejor que hicimos? ¿qué debemos mejorar? ¿qué le sugieres al docente?



**Convenciones:**

1. Cognitivo    2. Ético-valorativo    3. Comunicativo-estético  
 4. Construcccionista    5. Crítico

¿Qué fue lo mejor que hicimos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

¿Qué debemos mejorar? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Sugerencias para el docente: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Figura 17.** Diana de autoevaluación

Cabe mencionar que los desempeños de comprensión, así como los criterios de evaluación se revisaron con los estudiantes al presentar cada una de las planeaciones, los subprocesos indicados en las rúbricas fueron revisados durante las sesiones de clase y previo a los momentos de coevaluación heteroevaluación y autoevaluación.

En cada una de las planeaciones (Anexo F) se propuso abordar los contenidos disciplinares a partir del diálogo, el análisis y la construcción de conceptos en el aula, siempre validados por los teóricos de cada una de las disciplinas, el punto de inicio siempre fue una rutina de pensamiento de tipo exploratoria, veo-pienso-pregunto, preguntas estrella, etc., a continuación, una socialización entre pares y finalmente una de tipo general, las dimensiones comunicativas se abordaban de manera implícita y mediadas por los docentes investigadores.

Cada uno de los niveles de la diana corresponde al 25% de desarrollo del criterio y cada sector corresponden a las cinco dimensiones evaluadas por el SIEE.

Se incluye, además, dos preguntas abiertas donde el estudiante identifica sus habilidades y dificultades. En la tercera pregunta el estudiante evalúa al docente.

Estos instrumentos fueron elaborados por los docentes investigadores durante las sesiones de planeación conjunta, en este proceso se tuvo en cuenta no solo las dimensiones y criterios evaluativos mencionados anteriormente, también se revisaron subprocesos y descriptores que surgieron del análisis de la caracterización del contexto del aula, así como las funciones y las dimensiones de la comunicación en el aula.

**Tabla 6.** *Matriz para evaluar la comunicación en el aula. Fuente: Elaboración propia*

<b>Criterio</b>	<b>Experto</b>	<b>Aprendiz</b>	<b>Practicante</b>	<b>Novato</b>
Uso del lenguaje	El estudiante hace uso comprensivo del lenguaje propio de la disciplina en la explicación y argumentación de la solución de los problemas del área	El estudiante hace uso de la terminología propia del área, la involucra en algunas de sus explicaciones y argumentación de sus ideas	El estudiante reconoce la terminología propia del área y la involucra en algunas de sus explicaciones	El estudiante reconoce la terminología propia del área, es capaz de definirla e identificarla en contextos particulares del área
Precisión de la información	El estudiante hace evidente la comprensión de la información a través de la selección, análisis y síntesis de esta, involucrándola en sus explicaciones	El estudiante hace uso de la información, la organiza y esquematiza para poder usarla en la solución de los problemas del área	El estudiante es capaz de organizar alguna información para darle uso en la solución de los problemas del área	El estudiante recopila información necesaria para dar solución a los problemas del área

---

Estética	El estudiante hace evidente en su presentación una correcta diagramación, colores adecuados, una correcta distribución del espacio	El estudiante hace evidente en su presentación una correcta diagramación, los colores adecuados, sin embargo, la distribución del espacio no es del todo correcta.	El estudiante hace evidente en su presentación una correcta diagramación, sin embargo, los colores y la distribución del espacio no es del todo correcta.	La presentación evidencia un uso inadecuado de colores, diagramación y uso del espacio gráfico.
Construcción colaborativa del conocimiento	El estudiante es capaz de construir aprendizaje a través de la experiencia en colaboración completa con sus compañeros y demostrarlos alrededor del problema propuesto.	El estudiante es capaz de construir aprendizaje a través de la experiencia con algún tipo de interacción con sus compañeros y puede demostrarlos alrededor del problema propuesto.	El estudiante es capaz de construir aprendizaje a través de la experiencia y demostrarlos alrededor del problema propuesto.	El estudiante es capaz de construir aprendizaje a través de la experiencia sin tener en cuenta a sus compañeros.
Relación disciplinar	Es capaz de relacionar el aprendizaje adquirido con las demás áreas logrando hacer una integración del conocimiento para solucionar problemas en el aula de clase y en la vida diaria.	Es consciente de un aprendizaje adquirido, lo relaciona con más área además y puede resolver problemas en el aula.	Es consciente de un aprendizaje adquirido, lo relaciona con un área además y puede resolver problemas en el aula.	Es consciente de un aprendizaje adquirido, pero no lo relaciona con las demás áreas.

---

Durante los dos últimos ciclos PIER, se llevó al aula las planeaciones enmarcadas en la EpC, se hizo uso de tópicos generadores que propiciaran diálogo alrededor de las hipótesis que se generaban sobre estos, durante el proceso se desarrollaron rutinas de pensamiento (Anexo G) y que se asumieron como una doble herramienta, en primera instancia, que permitieran evaluar el proceso de pensamiento y nivel de comprensión de los conceptos y por otro lado que propiciaran el diálogo en el aula.

Los desempeños de comprensión, así como los criterios de evaluación se revisaron con los estudiantes al presentar cada una de las planeaciones, los subprocesos indicados en las rúbricas fueron revisados durante las sesiones de clase y previo a los momentos de coevaluación y heteroevaluación, con ello se buscaba observar y sistematizar la percepción del estudiante frente al proceso evaluativo.

Es importante resaltar que este fue uno de los ciclos que más contribuyó a esta investigación ya que permitió consolidar las transformaciones de las prácticas evaluativas de los docentes investigadores, sino que también, tras la socialización de los avances de investigación durante las semanas de desarrollo institucional, aportó a nivel institucional en la configuración de los criterios evaluativos como un componente central del SIEE, así como el cambio en la autoevaluación de los estudiantes al implementar la diana de autoevaluación como el instrumento institucional para este proceso.

Respecto a la caracterización de las aulas de lenguaje en grado 4° de primaria y de física en media, los resultados y su respectivo análisis permitió articular elementos del contexto con los contenidos disciplinares de manera tal que la evaluación auténtica tuviera el sustento suficiente para ser llevada al aula y consolidara la acción comunicativa en el aula, como el punto focal de reflexión permanente y precursora de las transformaciones en la práctica pedagógica.

En esta misma línea, la importancia de otorgar tiempo a la reflexión en el aula tanto para estudiantes como para los docentes investigadores fue preponderante a la hora de sistematizar los procesos evaluativos, realizar retroalimentación constantemente y evidenciar metacognición en los estudiantes, el hecho de ofrecer espacios de tiempo durante las clases para que los estudiantes desarrollaran las dianas de autoevaluación, les permitió identificar oportunidades de mejora en su proceso de aprendizaje.

Los docentes investigadores comprendieron que la importancia de los tiempos de reflexión conjunta no solamente radicaba en la configuración de una investigación cada vez más articulada en dos niveles de educación distintos, 4° de primaria y física en media, sino que propició además, la resignificación de la evaluación en el aula al modificar paradigmas sobre la forma de evaluar y el sentido de este proceso, llevando a los investigadores la consciencia de la importancia de la comunicación en el aula como precursora de la comprensión en los estudiantes y la formación integral de estos.

El hecho de que, a la hora de configurar planeaciones en cuarto grado y física en media, en las que se tuviera en cuenta las dimensiones y funciones de la comunicación (Martínez 2012), permitió a los docentes investigadores asegurar la pertinencia de los instrumentos evaluativos que se llevaron al aula, las rúbricas de evaluación y dianas de autoevaluación, así como listas de chequeo y protocolos de evaluación entre pares, asegurando a su vez que los momentos de retroalimentación entre estudiante-estudiante, docente-estudiante y estudiante-docente tomaran valor y potenciaron los procesos de enseñanza aprendizaje.

### **Reflexión del aula de física**

Es importante empezar por señalar que, desde hace varios años han surgido propuestas metodológicas para la transformación de la enseñanza de las ciencias alrededor de la estructuración de actividades en el aula para que los alumnos (re)construyan conocimientos

propuestas (Furió y Gil, 1978; Gil y Torregrosa), o la forma de realizar los trabajos prácticos de (Gil y Payá, 1988; Payá, 1991), el modo de abordar los problemas (Gil y Torregrosa, 1987; Ramírez, 1990) y la misma introducción de los conceptos científicos (Carrascosa, 1987; Gil y Carrascosa, 1990).

De cara a estas propuestas es necesario resaltar que, "ningún cambio en el currículum puede darse por consolidado si no se acompaña de un cambio similar en la evaluación" (Linn, 1987, citado por Sánchez, 2005, p. 4). Desde esta perspectiva, la importancia de esta investigación no solo radica en las transformaciones particulares en el aula del docente investigador, sino que además se constituye en un elemento que aporta en el desarrollo de la enseñanza de las ciencias.

Así pues, desde el aula de ciencias física se afronta este proceso investigativo a través de un hilo conductor que permitió articular el proceso investigativo conjunto con ¿Qué y cómo evaluar para que los alumnos comuniquen lo aprendido de manera tal que les permite relacionar lo aprendido con la realidad?, esta pregunta implicó la revisión del contexto del aula, la relación entre los contenidos disciplinares y las intenciones del PEI, la propuesta del SIEE y la perspectiva auténtica de la evaluación y un desafío mayor, la revisión de la comunicación en el aula, elemento que tradicionalmente no se tiene en cuenta desde el área de las ciencias naturales.

Con esta necesidad en mente, se inició el proceso investigativo revisando los niveles de indagación y observación así como los estilos y tendencias de aprendizaje con el propósito de caracterizar el aula, sus necesidades, priorizar acciones y obtener una base para elaborar planeaciones pertinentes, así mismo, se identificó la visión que tenían los estudiantes de la evaluación y cómo se había desarrollado en el aula de física, para ello se usó una grabación de audio que fue transcrita y analizada a la luz de la propuesta investigativa.

A partir de la información obtenida se propone resolver la pregunta de investigación ¿En qué medida la reflexión sobre la acción comunicativa en el aula posibilita la transformación de las



prácticas evaluativas de los docentes investigadores? A través de tres preguntas pertinentes para el área de ciencias naturales física.

1. ¿Qué función y qué características debe tener la evaluación para ser coherente con el modelo de aprendizaje construccionista propuesto en el PEI de la institución?
2. ¿En qué medida la evaluación desarrollada en el aula de física propicia o impide abordar las intenciones del PEI y SIEE?
3. ¿En qué medida la acción comunicativa en el aula y la evaluación auténtica contribuyen al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la física?

Para abordar la investigación, se analizaron diferentes pruebas aplicadas a los estudiantes de física que se clasificaron a través de la propuesta de Sánchez (2005), quien menciona que “es precisamente en los exámenes donde aparece mejor reflejado aquello a lo que se da más importancia, por lo que son, sin duda, un indicador claro y fiable del tipo de contenido de la evaluación habitual” (p. 73)

**Tabla 7.** Estado para analizar el contenido de los exámenes propuestos habitualmente por los docentes de física. Fuente: Sánchez (2005, p. 73)

A. ¿El examen contiene actividades que requieran un manejo significativo de los conceptos o de cambio conceptual?	SI (%)	NO (%)
B. ¿El examen contiene actividades que requieran el uso de aspectos de la metodología científica?	SI (%)	NO (%)
C. ¿El examen contiene actividades que involucren aspectos de las relaciones entre ciencia, técnica y sociedad?	SI (%)	NO (%)
D. ¿El examen contiene actividades redactadas como situaciones de autorregulación y/o interregulación?	SI (%)	NO (%)
E. ¿El examen contiene ejercicios de aplicación cerrados, con enunciado totalmente directivo, etc.?	SI (%)	NO (%)
F. ¿El examen contiene ejercicios de manejo involucrando solamente	SI (%)	NO (%)

---

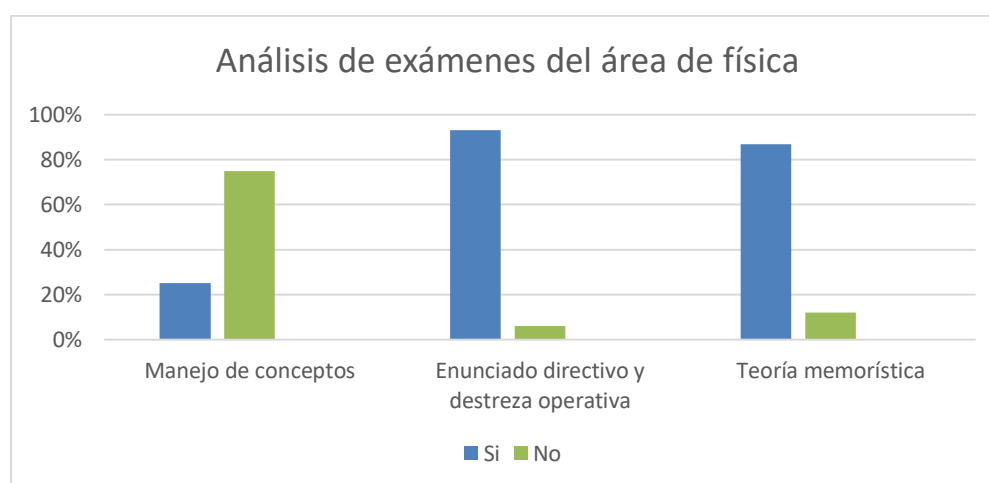
destrezas operativas?

---

G. ¿El examen contiene preguntas de teoría que pueden contestarse por simple repetición memorística?      SI (%)    NO (%)

---

Los resultados mostraron que tanto la perspectiva de enseñanza como de evaluación abordadas por el docente investigador se ubicaban en la postura de enseñanza por transmisión de conocimientos (Gil & Torregrosa, 2005), esta conclusión se extrae del hecho de que de las preguntas de las pruebas, el 75% no requerían de los estudiantes un manejo significativo de conceptos físicos, el 93% de estas tenían enunciados totalmente directivos y eran de carácter operativo, además, el 87% de las preguntas indagaban por elementos que podían responderse por memorización.



**Figura 18.** Resultados de análisis de los exámenes aplicados en el aula de física

A continuación, se muestran algunos ejemplos de las preguntas analizadas según la clasificación de Sánchez (2005).

#### **Actividades de tipo E y F, según clasificación de Sánchez (2005)**

1. Un coche que circula a la velocidad de 72 Km/h, para en 6s por la acción de los frenos.

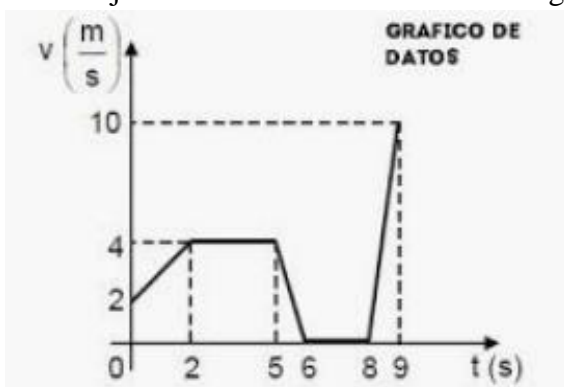
Calcular:

- la aceleración mientras frena
- el espacio recorrido durante ese tiempo
- si la masa del coche son 1800 Kg, el valor de la fuerza de los frenos.

2. Realizar los siguientes cambios de unidades

- 72 Km/h a m/s
- 60 m/s a Km/h
- 1 año luz a metros

3. Un objeto se mueve de acuerdo con el siguiente gráfico



Obtener la aceleración del objeto en los intervalos que se indican, explicando qué tipo de movimiento lleva en cada caso.

### Actividades de tipo G y C

1. Enuncia las tres leyes de Newton y para cada una de ellas mencione un ejemplo.
2. Defina claramente el concepto de equilibrio
3. ¿Cuáles son las leyes de la termodinámica? Mencione un ejemplo de cada una

Como parte del proceso de reflexión y análisis sobre estos resultados aparece la duda sobre la objetividad de las calificaciones otorgadas por el docente a sus estudiantes, tanto más cuando las notas, ajustadas a la escala de la institución se encontraban en un rango de entre 23 y 92 puntos, surge la pregunta sobre el tipo de criterio que llevó al docente investigador a asignar distintas notas a sus estudiantes, parecía ser, en primera instancia, que se asignaba dependiendo el grado de precisión en los resultados operativos, la precisión de las palabras usadas al responder sobre una teoría física o a la precisión memorística de estos, además en este tipo de evaluación de carácter sumativa, no es posible determinar que significa que un estudiante obtenga 63 o qué le faltó por comprender a un estudiante cuya nota es de 23.

A causa de esto, el docente investigador busca responder la primera pregunta orientadora, ¿qué función y qué características debe tener la evaluación para ser coherente con el modelo de aprendizaje constructorista propuesto en el PEI de la institución?, a través de la articulación de la caracterización inicial del aula con la elaboración de planes de aula que involucraran una propuesta evaluativa que no tuviera como centro las pruebas tipo examen sino que, incluyera en el proceso evaluativo las diferentes actividades desarrolladas en clase.

Así pues, se planean desempeños de comprensión que permitieran a los estudiantes dar cuenta del avance en su proceso de comprensión de los conceptos, teorías y desarrollo de su pensamiento científico alrededor de las competencias propuestas por el MEN, a saber; indagación, uso comprensivo del conocimiento científico y explicación de fenómenos. Para esto fue necesario incorporar distintos instrumentos para evaluar y sistematizar la evaluación, así mismo, involucrar en los planes de aula elementos que permitieran tanto a estudiantes como al docente, comunicar su pensamiento.

En esta ruta, el docente investigador halló en la alternativa de evaluación auténtica la forma de articular elementos del contexto del aula con las intenciones de enseñanza, institucional y la evaluación propuesta por el decreto 1290, además, al ser una perspectiva que sitúa los aprendizajes, permitió diseñar desempeños que propiciaron el desarrollo de una evaluación permanente y a la vez, motivaron el uso de una gran variedad de formas de comunicar y de actividades que involucraron diálogo entre pares y entre estudiantes y el docente.

Estas actividades propiciaron en el aula espacios de retroalimentación permanente que permitía a los estudiantes dar cuenta de la evolución de su proceso al notar el nivel de sus comprensiones y que su vez, al sistematizarse, se convertían en insumo para proponer acciones de mejora continua, así pues, la reflexión detenida en torno a un determinado tema o bloque de temas permitió determinar que metas debían plantearse en la siguiente planeación y que desempeños permitirían superar los obstáculos identificados. La coherencia que implicaba la implementación de la evaluación auténtica con las intenciones de enseñanza y propósitos de aprendizaje consintió suponer que, al propiciar autorregulación e interregulación en el aula (Sánchez, 2005) mediada por la acción comunicativa, dirigiría a los estudiantes a la consecución de las metas planteadas.

Así pues, la transformación paulatina de las prácticas evaluativas se gestó en la medida en que la comunicación en el aula era cada vez más rica y potente, la construcción de significados conceptuales, así como la interpretación de teorías y elaboración de preguntas cada vez más cercanas a la metodología de las ciencias y al interés por la comprensión y explicación de fenómenos, permitía inferir que la ruta investigativa propuesta generaba resultados positivos, conclusión que puede inferirse del hecho que la evaluación migró de momentos puntuales en exámenes específicos a una permanente que, además, dejó de ser vista como una acción unilateral y punitiva a un proceso que dejaba ver el error como un punto de inflexión para superar obstáculos de comprensión.

Adicionalmente, la implementación de la rúbrica de evaluación como un instrumento que se usó en procesos de coevaluación y heteroevaluación, así como, la incorporación de la diana de autoevaluación propició el diálogo alrededor de conceptos y la comprensión de significados, pues como menciona Gergen (2011).

“En cuanto a la génesis de los significados, es preciso afirmar que su emergencia, su nacimiento, tiene sentido en el seno de las relaciones. A partir de este panorama, el ser humano desde su nacimiento se encuentra bajo la influencia de las relaciones de su comunidad, y en las acciones coordinadas por el lenguaje es que empieza a construir, deconstruir y co-construir de manera constante los significados” (p.195)

De este modo, en las transformaciones experimentadas en el aula de ciencias naturales física, fue preponderante el papel de la acción comunicativa como estrategia para recuperar las ideas previas, problematizar el contenido y establecer conclusiones con los estudiantes, atravesándola por el proceso evaluativo que, al migrar de lo sumativo a lo procesual-formativo, se convirtió en elemento central de la enseñanza-aprendizaje. Para el éxito de esta postura fue necesario cambiar el tiempo que se le brinda en la clase a la palabra del alumno y las formas de intervención del

docente, mediadas por las dimensiones y funciones de la comunicación (Martínez, 2015) con el propósito de avanzar en los niveles de complejidad y comprensión en el tratamiento de los temas.

En consecuencia, se ve claramente la necesidad de incluir en los procesos de planeación, aspectos relacionados a situaciones didáctico comunicativas y al planteamiento de metas que permita el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas que, al ser puestas en juego en las situaciones de interacción dialógica escolares (Iturralde & Ferreira, 2012), promueven las intervenciones fundamentales, los diferentes momentos y fases del proceso de construcción conceptual.

### **Reflexión del aula 4-01**

El proceso de transformación de las prácticas evaluativas a través del análisis de la acción comunicativa en docente y estudiantes ha pasado por diferentes ciclos de reflexión donde se han trazado las rutas de trabajo que arrojaron las siguientes reflexiones.

Durante el primer ciclo de reflexión se hizo un análisis de los documentos institucionales que brindó herramientas para concebir el primer problema de investigación el cual giraba en torno al currículo como fundamento del trabajo en aula. Hasta ese momento el problema o la concepción de este provenía de agentes externos y no se hacía una introspección de los problemas al interior del aula. En el caso del aula de la docente investigadora se tenía la falsa creencia que de que los problemas los estaban causando en su mayoría la falta de un direccionamiento pedagógico claro, que conllevara a otros procesos pedagógicos más acordes con las edades y contextos de los estudiantes de estos tiempos. Se dice que en su mayoría porque se considera que este sí es un factor importante pero no es del todo determinante de los procesos educativos.

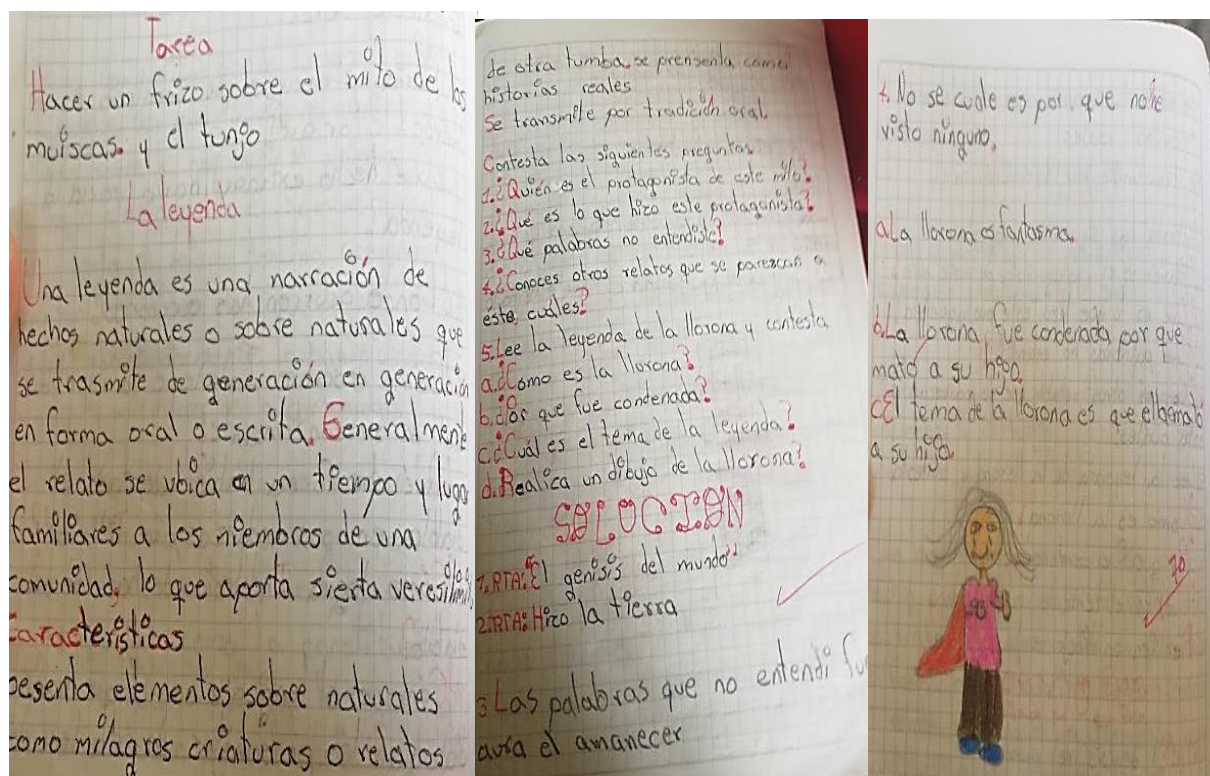
Al mismo tiempo se daban unas reflexiones alrededor del rol del maestro en los seminarios, cátedras de la maestría que poco a poco ayudaron a los docentes investigadores a analizar las verdaderas razones de una práctica poco efectiva o con resultados pobres a nivel de enseñanza y

aprendizaje. Fue de esta manera que en el segundo ciclo de reflexión se pudo establecer que un problema grave frente a los procesos educativos estaba en la manera de evaluar, en una de las reuniones periódicas de los investigadores confluyeron algunas dudas particulares en el trabajo pedagógico interno que llevaron a las preguntas de ¿Cómo se evalúa? ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se está concibiendo la evaluación? ¿De qué manera potenciar la evaluación para obtener mejores resultados? ¿De qué forma la evaluación puede ayudar al docente a replantear su quehacer? En este mismo sentido se pudo observar y enlazar los resultados en las pruebas saber dónde se evidencia una falencia en la competencia comunicativa en los estudiantes, este importante hallazgo dio paso a la reflexión en torno a la ausencia de factores determinantes en la acción comunicativa en el aula.

De esta manera se planteó hacer una encuesta de percepción en torno a la evaluación a estudiantes del grado cuarto, la cual arrojó que en gran medida los estudiantes veían la evaluación como algo represivo, que no servía para saber sus errores y aciertos, sino que al contrario no entendían cómo habían pasado de año en año. Muchos la asociaban con comportarse bien, es decir hacer silencio, quedarse quieto, hacer tareas y poco importaba si no comprendían los temas vistos. A la pregunta ¿Sientes que algunas veces ha sido injusta tu evaluación? El 55% contestó que entre bastante y un poco. Esto arroja que la mayoría de los estudiantes perciben que no son bien evaluados o que no se tienen en cuenta sus opiniones, es decir el proceso evaluativo no tiene en cuenta la acción comunicativa, pues si el diálogo y la comunicación fueran mediadores, los estudiantes comprenderían el porqué del resultado de su proceso formativo.

En otros términos, la evaluación era una prueba periódica que hacía el docente y que con la revisión del cuaderno se complementaba la nota. Si contenía lo hecho durante el periodo era seguro que se pasará con buena calificación.

El aula de la docente investigadora era un claro ejemplo de dichos procesos, como se evidencia en las imágenes, las actividades estaban enfocadas hacia los contenidos, la lectura en el aula se enfocaba en las actividades y temas, el ejercicio escritural no contenía claridades ni mucho menos mínimos para su evaluación, se limitaba a responder preguntas de taller o actividades de escritura aislada.



**Figura 19.** Actividades iniciales de la investigación

Estas prácticas centradas en los contenidos no tenían en cuenta la reflexión, se pensaba que las estrategias utilizadas eran las apropiadas y no había razón para cuestionarlas. Era la forma como se había aprendido, aunque en las licenciaturas se han enfocado en la reestructuración de la educación, no brindó a la docente investigadora mayores estrategias para cambiar lo establecido. Fue así como los primeros años de ejercicio pedagógico se basó en planes de aula y área que eran contruidos previamente en las diferentes instituciones. Los libros de texto eran la ruta que guiaba



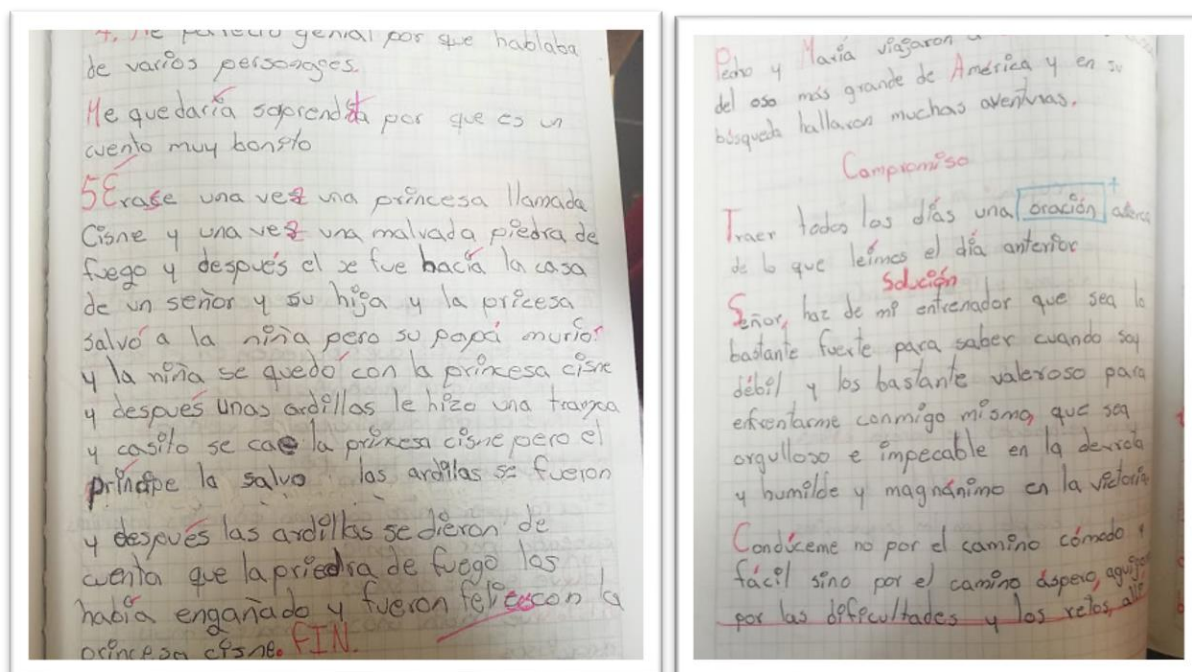
las clases y poco o nada se usaba la evaluación diagnóstica, procesual como ejercicio de resignificación de la práctica.

La escritura en el aula tenía posiciones rígidas que pasaban por una revisión más de la estructura gramatical que del propósito comunicativo, en ese sentido los escritos de los niños eran corregidos más no evaluados. Se rayaban con una serie de correcciones que poco aportaban al reconocimiento de la escritura como elemento de significado. Tampoco se les ofrecía una base o modelaje de la escritura, simplemente se asumía que el estudiante lo sabía. Del mismo modo no había algún tipo de matriz o lista de chequeo que les permitiera saber qué se esperaba del texto. En consecuencia, el estudiante debía adivinar qué quería el docente y se reducía a tener buena ortografía para lograr una calificación alta.

De acuerdo con Lerner (1996), estos procesos sufren de una “desnaturalización” que conlleva a lectores y escritores que decodifican sin significado real. “La lectura aparece desgajada de los propósitos que le dan sentido en el uso social porque la construcción del sentido no es considerada como una condición necesaria para el aprendizaje.” (p. 4)



**Figura 20.** Estudiantes copiando del tablero al cuaderno



**Figura 21.** Creación literaria de grado 4

Estas acepciones rígidas dejan de lado la construcción de unos aprendizajes que sean significativos al estudiante y que realmente propendan por el desarrollo de pensamiento, esto se demuestra en la planeación y la evaluación que hasta ahora no dejaban ver flexibilidad, la comunicación pasaba solo por el buen uso del vocabulario y la memorización de contenidos que relegaban el papel del lenguaje y la comunicación hacia actividades en clase: (Ver anexo H) “se podría decir, que docentes y estudiantes logran una flexibilidad de paradigmas cuando surge la posibilidad de análisis y crítica, de establecimiento de conflictos cognitivos como contradicciones que favorecen la creatividad y que determinan otras formas de pensamiento” (Quiñones, 2009, p.2). De esta manera se podría establecer una cultura de pensamiento en el aula que abogara por el uso de las competencias hacia la comprensión de conocimientos significativos.

La evaluación en el área de lenguaje estaba basada en dos aspectos, el primero tenía que ver con exámenes finales que generalmente preguntaban por conceptos, es decir hacia un proceso más de memoria. El segundo elemento era el cuaderno que era calificado al final del periodo demostrando que el estudiante había copiado y realizado todas las actividades en clase o en casa. La suma de estos factores determinaba promover o no al estudiante al siguiente periodo o año escolar. Esta práctica permitía un juicio de valor basado en dos opciones que no necesariamente correspondían a los avances o retrocesos de los estudiantes. Estos juicios no se apoyaban en el proceso del estudiante con respecto a sus intereses, necesidades, habilidades, capacidades o debilidades, sino se convertía en una calificación de un solo día, donde el estudiante podía o no por diferentes motivos no responder como se estableció o por otro lado no traer el cuaderno y así tener un resultado adverso. Esto además de ser desfavorable para la valoración del proceso del estudiante, hace parte de una constante y es la comunicación ineficaz que debería ser la base de la comprensión en el docente y en el estudiante.

A través de las reflexiones suscitadas en la maestría, las lecturas al respecto y los análisis de videos se evidenció que estas prácticas no eran apropiadas y que se requería una transformación en los procesos evaluativos que dieran cuenta de un proceso con el estudiante a partir del análisis y el uso de la acción comunicativa.

### **Reflexión- acción ante la crisis**

Este es el planteamiento: para intentar salir de la crisis había que iniciar por darle al lenguaje y la acción comunicativa su significado real en las aulas, transformando la evaluación como oportunidad de mejora y de reflexión frente a lo aprendido en un contexto determinado.

Con el ánimo de iniciar el proceso de cambio, se empezó a trabajar con los estudiantes desde el inicio del periodo los desempeños que se iban a evaluar y a través de qué herramientas se iba a realizar ese proceso, pues se observó que los mismos estudiantes lo requerían, es así como en un episodio de clase se dio la siguiente conversación:

“Reflexiones sobre la evaluación

Docente: Les pedí que hicieran una narración el viernes como tarea y poder evaluarlo el lunes con la rúbrica, pero hoy me dice un niño que si hubiéramos hecho el viernes la rúbrica para haber sabido qué se pedía en el cuento. Pienso que era lo correcto, dar a conocer los criterios y la matriz para que ellos supieran qué se esperaba del cuento y no al contrario.

Se les hizo unas preguntas a unos estudiantes:

P: ¿Cuál es la función de la rúbrica?

E1: Para digamos corregir el cuento, digamos para ver digamos que los finales son buenos o no claros.

P: Ok dónde crees que debería estar tu cuento, para qué son estos niveles

E1: Para digamos evaluarme cómo es mi cuento y cómo es digamos si es bien claro o no.

P: Dónde crees que estás

E: En aprendiz porque digamos casi no me invento cosas.

P: Listo, para qué crees que es la rúbrica.

E2: La rúbrica es para... como para ayudarlo a uno a saber en qué está por ejemplo mi título es muy bajo por eso estoy en ingenuo y si mi *desarrollo es muy bueno muy bueno estaría en experto*.

P: *Ok muy bien. Gracias” (Ver anexo I)*

Dentro de las actividades se le ha incentivado a la producción de textos narrativos, los cuales se recogen y se analizaron, sin embargo, en el momento no se pudieron devolver pues debían hacerse las correcciones y cambios dentro de la estructura, pero no era claro el proceso por el cual se debían hacer estos ajustes, es decir no había claridad de cómo se debían hacer estas sugerencias, ¿se debía resaltar? ¿Se le escribía al lado de la página? ¿Al hacer estas sugerencias, se interfería en su proceso de creación? Es claro que la evaluación había sido un grave problema, pues no se tenían herramientas claras que permitieran, por ejemplo, la elaboración de matrices que ayudaran al desarrollo de una evaluación integral que no dañara las metodologías que se venían ejecutando.

En un intento por evaluar de manera más auténtica, se construyó una lista de chequeo para organizar un plan textual, que permitiera una autoevaluación de su propio trabajo en torno a la elaboración de un texto literario. De esta manera los estudiantes utilizaron la herramienta para organizar sus ideas, hacer uso de los elementos del cuento y favorecer la escritura ordenada.

Después del diligenciamiento de la lista se hizo la retroalimentación informal, por medio de la cual los estudiantes aclararon algunas dudas. De esta manera pudieron modificar su texto y presentar una nueva versión mejorada que fue evaluada con una rúbrica.

Un análisis en torno a este ejercicio es que los estudiantes aprecian este tipo de apuestas, pues pudieron hacer énfasis en sus pensamientos y sobre su propio trabajo. La rúbrica de evaluación

del texto narrativo les permitió autoevaluar su trabajo y poder hacer las modificaciones para un texto final.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE NARRACIÓN				
CRITERIO	EXPERTO 95-100	APRENDEZ 85-94	NOVATO 60-83	INGENUO 10-59
TÍTULO	Título creativo, llama la atención relacionado con el tema	Título relacionado con el tema	Título presente pero no parece estar relacionado con el tema.	No hay título
comentario				X
INTRODUCCIÓN	Se denota una introducción a la historia clara y que atrapa al lector	Introducción a la historia clara pero no es atrayente	Idea introductoria que no es clara y no atrae al lector	No hay introducción
comentario	X			X
DESARROLLO	Se entiende claramente el por qué del problema y desarrollo de la narración	Se entiende un poco el por qué del problema y el desarrollo de la narración	Tiene un desarrollo, pero no se entiende el problema y el desarrollo de la narración	No hay desarrollo ni problema en la narración.
comentario		X		
FINAL	La solución a los problemas es lógico y se entiende claramente	La solución al problema es fácil de entender, pero no tiene lógica	La solución al problema es difícil de entender	No le da finalización a la narración
comentario		X		
PERSONAJES PRINCIPALES Y DIÁLOGOS	Se nombran claramente los personajes principales y se evidencian diálogos fáciles de entender	Se sabe cuáles son los personajes y se sabe cuál de ellos está hablando	Hay pocos diálogos en la narración, pero se sabe medianamente quién habla	No hay diálogos o no se sabe quién está hablando
comentario		X		
ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	No hay errores de ortografía o puntuación	Hay menos de 5 errores	Hay más de 5 errores	Hay más de 10 errores
comentario		X		
PROCESO DE ESCRITURA	El estudiante dedica mucho tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (plan de escritura, borrador en cuaderno, borrador en hoja blanca) Trabaja duro para crear una historia maravillosa.	El estudiante dedica algo de tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (plan de escritura, borrador en cuaderno, borrador en hoja blanca) Trabaja para terminar la historia.	El estudiante dedica tiempo y esfuerzo al proceso de escritura, su trabajo no fue muy cuidadoso en la realización de la narración	El estudiante dedica poco tiempo y el resultado no es el esperado
comentario		X		

84 / 100

**Figura 22.** Rúbrica de evaluación de narración

La reflexión en torno a las prácticas pedagógicas y como tal en la práctica evaluativa es necesaria pues es la evaluación la que debe ayudar al alumno a comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados y autorregular su aprendizaje, además ser una herramienta para el docente para la toma de decisiones que considere sobre su propia práctica y evitar así usar la evaluación con la función de emitir juicios de aprobación, reprobación y promoción. (Anijovich & González, 2011, p. 17).

Es así como se diseñó una nueva estrategia que permitió la transformación de la práctica y centró la atención en actividades encaminadas a darle importancia a lo que los niños y niñas piensan sobre lo que leen y escriben en el aula, además de darle relevancia a la acción comunicativa para fortalecer los procesos de evaluación encaminados hacia una perspectiva más auténtica, es decir en su propio contexto, de esta manera se han adelantado actividades con

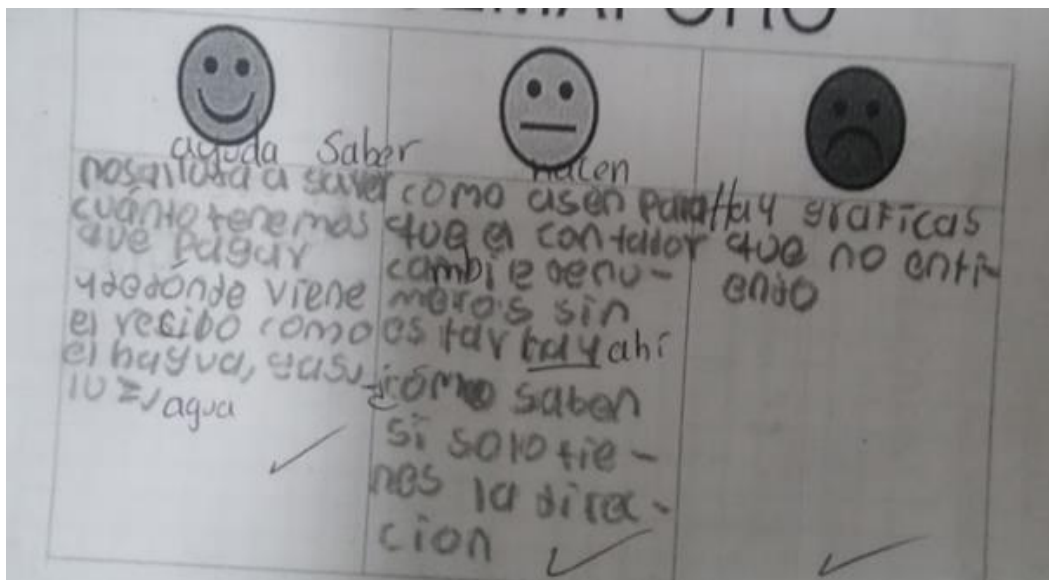
algunas rutinas de pensamiento como la de “veo, pienso, me pregunto”; “antes pensaba, ahora pienso”; “pensar, inquietar, explorar”; “semáforo”; que han permitido que los estudiantes expongan sus pensamientos a la clase y así mismo evidenciar los pensamientos de sus compañeros y de alguna manera, también poder evaluar el aprendizaje y para el aprendizaje por medio de la visibilización del pensamiento.

De esta manera, los estudiantes se dan cuenta que lo que piensan es importante y muchos de ellos han participado mucho más que antes. Como es evidente en un episodio de clase donde tuvieron que interactuar con sus compañeros en un proceso de exposición, esta fue la reflexión en torno a la acción comunicativa de la transcripción del video:

“Se motiva a que el estudiante exprese lo que piensa y se induce a hacer conjeturas desde la experiencia a priori, falta que la docente evidencie un poco más aquellos comentarios que surgen durante las discusiones que no se tienen en cuenta por afán o porque hay mucho ruido en el ambiente. Sin embargo, se evidencian individualmente en los aportes escritos que se registran en la matriz y mucha más participación por aquellos que antes no lo hacían. En términos de comunicación se evidencia el uso de un lenguaje más técnico por parte de los niños, se hacen inferencias y ejemplificaciones. Se relaciona lo visto con situaciones reales.”

(Ver anexo I A. **18-08-18**)

Los cambios en la práctica han pasado de exponer el tema al inicio a inducir a los estudiantes a hacer preguntas, a visibilizar los presaberes a través de cuestionamientos que hacen que el niño sea el protagonista y no los contenidos.



**Figura 23.** Rutina “semáforo”

En consecuencia, la dinámica evaluativa tuvo transformaciones evidentes, se realizaron varias matrices para evaluar el aprendizaje, se tuvieron en cuenta las exposiciones, árbol de conceptos y una rúbrica general para el periodo académico, así mismo la autoevaluación se realizó a través de unas dianas que permitían establecer avances en el proceso por medio de colores, a su vez se les pidió llevar un portafolio y un diario de aprendizaje donde incluyeran las actividades propuestas y la reflexión en torno a lo aprendido y sus preguntas frente a ello.

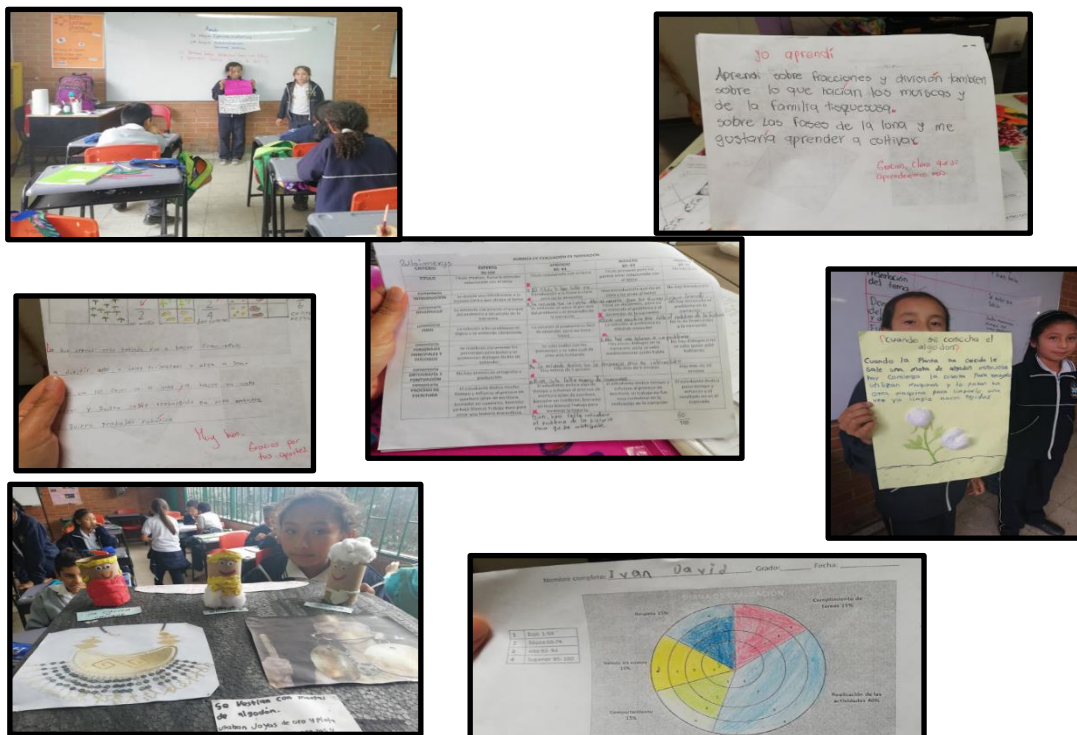
Algunas matrices y listas de chequeo se usaron para la coevaluación, un ejercicio que dejó varias reflexiones, pues los estudiantes podían realizar una retroalimentación de sus compañeros de una manera más compartida y en un ambiente dialógico. Es así como en exposiciones y trabajos realizados en equipo se evidenció un cambio donde el estudiante debía ser más crítico frente a lo que expresaba, como se puede evidenciar en esta conversación producto de uno de esos episodios:

“Se les puso a trabajar en la construcción de un diagrama para especificar las posibilidades alrededor de una situación. Un estudiante se me acercó y me dijo



E1: ¿Cómo debe ser mi participación dentro del equipo, puedo dar mi solución al problema y luego compartirla y compararla con los demás? A lo que respondí

P: Deben tratar de encontrar la respuesta todos en conjunto, aunque la opción que das no está mal del todo. Sin embargo, es importante tomar todas las opciones y opiniones de tus compañeros.” (Ver anexo I A. 24-09-18)



**Figura 24.** Evidencias de uso de herramientas evaluativas.

La evaluación desde una perspectiva auténtica debe tomarse como oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en torno a la competencia comunicativa, que es el objetivo del proyecto de investigación. La evaluación auténtica es tomada desde un enfoque basado en la teoría de Anijovich y González (2011), Ahumada (2005), Torrance (1995), Callison (2002), entre otros, quienes coinciden que la evaluación es un proceso mediante el cual se recoge información dentro de oportunidades de aprendizaje donde el estudiante usa sus competencias en un ambiente contextualizado brindado por el docente, con el fin de tomar decisiones oportunas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El estudiante forma parte activa de esta evaluación

porque se evalúan situaciones auténticas, es decir, reales que conllevan a verdaderos aprendizajes significativos:

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos evaluativos, muy diferentes de los que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada fundamentalmente en procesos más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos. (Ahumada, 2005. P. 41)

Esta perspectiva de evaluación se constituye así en una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes; el propósito principal de la evaluación alternativa es aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, se considera que esta evaluación es un aspecto inseparable de la enseñanza y el aprendizaje, constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes, es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación. (Ahumada, 2005. P. 43)

La acción comunicativa en el aula para la transformación de la evaluación se empezó a trabajar desde la planeación de aula, donde se tomaban las dimensiones y funciones de la comunicación, que se pueden condensar en la dimensión institucional “comunicativa- estética”, a partir de allí la docente pudo hacer ajustes a su práctica evaluativa y consiguió observar algunos hallazgos importantes:

1. Los estudiantes se ven más receptivos a participar
2. El proceso de retroalimentación de actividades se da de manera más natural.
3. Se permite que el estudiante use el lenguaje para expresar lo que está pensando, explicar lo que comprende y proponer un procedimiento para alcanzar objetivos.

4. La docente mientras adopta una actitud de escucha frente a las disertaciones entre estudiantes que dialogan en torno a situaciones problema, observa que los estudiantes usan lenguaje especializado y lo hacen de manera más crítica.
5. El proceso de la acción comunicativa se evalúa y esto compromete a que los estudiantes desarrollen cada vez más esta competencia y a su vez fortalece la evaluación auténtica pues se da en un ambiente de dialogicidad.
6. Hacer uso de los momentos evaluativos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación mediados por la acción comunicativa, generó confianza en la evaluación.

En conclusión, la reflexión en torno a la acción comunicativa y a las prácticas evaluativas contribuyen a la transformación de la enseñanza del lenguaje y la comunicación en el aula, ofreciendo perspectivas que apoyan los esfuerzos institucionales por darle sentido a los modelos pedagógicos y a la consumación de los proyectos educativos institucionales. En este sentido el trabajo realizado en el aula contribuyó a que las metas institucionales se cumplieran, pero sobre todo a que la docente dejara de lado los paradigmas estáticos sobre la enseñanza del lenguaje y la acción comunicativa y de esta manera hacer una transformación profunda en torno a la evaluación como proceso formativo.

## Conclusiones

El ejercicio de investigación en el aula permite reconocer la complejidad de la investigación en pedagogía puesto que el docente asume un doble rol, sujeto investigado e investigador, a lo que se suma el hecho de centrar su atención no solo en el proceso investigativo sino, además en el cumplimiento del currículo y las exigencias propias de su labor.

Sin embargo, el hecho de asumir este doble rol permitió a los docentes investigadores evidenciar la necesidad de resignificar la evaluación, de tal manera que trascienda la medición y se convierta en un elemento que permita articular la teoría pedagógica con la práctica de aula redundando en el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje que a su vez potencia el desarrollo del currículo.

En esta línea, el enfoque alternativo de la evaluación auténtica permite generar espacios de reflexión profunda en torno a los desempeños, lo que se traducen en momentos de autoevaluación no solo para el estudiante sino para el docente, permitiendo diseñar acciones de mejora tanto en la gestión de aula como en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, adicionalmente, se identifica que la implementación de este enfoque evaluativo propicia espacios de retroalimentación, implicando momentos de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación permanentes, mediados por una acción comunicativa cada vez más potente.

Al dar la oportunidad a estudiantes y docentes de comunicar lo que piensan y cómo lo piensan, se estimula la evolución de la acción comunicativa en el aula y el uso adecuado del lenguaje propio de la disciplina, lo que activa la comprensión profunda de esta, para lo cual fue necesario brindar espacios para pensar, escribir, graficar, diagramar, es decir, comunicar y someter a debate las ideas para construir acuerdos colectivos en el aula sujetos a la validación teórica.

Frente a la pregunta que orientó la investigación, se puede concluir que el hecho de que la alternativa auténtica de la evaluación permita observar que el aula está inmersa en un contexto

particular, facilita la construcción de herramientas evaluativas que pueden enmarcarse en intereses particulares de los docentes, en este caso, propició la construcción de rúbricas de evaluación, dianas autoevaluativas, listas de chequeo, protocolos, entre otros, que se enfocaron en el seguimiento de la competencia comunicativa, evidenciando una evolución significativa en esta, trascendiendo la función sumativa de la evaluación al brindar a los estudiantes herramientas que los empoderaron en su proceso formativo.

El hecho de visibilizar la acción comunicativa de los docentes en el aula, a la luz de las dimensiones y funciones de la comunicación, redundó en prácticas evaluativas de doble vía que cambian la percepción de una evaluación punitiva a una herramienta que facilita la mejora continua del proceso enseñanza-aprendizaje

## **Reflexión Pedagógica**

### **Implicaciones del trabajo de investigación en nuestra práctica pedagógica**

El más importante aporte de la investigación sobre nuestras prácticas pedagógicas fue el hecho de hacer evidente el desafío que implican las actualizaciones de los procedimientos en evaluación, su resignificación e implicación en cuanto al mejoramiento en la calidad de los aprendizajes. En este sentido, nos resultó interesante identificar la estrecha relación entre el enfoque alternativo de evaluación auténtica implementado en las aulas y el espíritu del decreto 1290 emanado por el Ministerio de Educación Nacional

### **Reflexión dentro de nuestra práctica**

Posterior al cierre de la investigación, se continúa trabajando alrededor de las prácticas evaluativas y de manera más puntual, en la incidencia de la acción comunicativa en el aula sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, es importante señalar que las interacciones discursivas son cada vez más meditadas no solo por el docente sino que, la construcción de una cultura comunicativa al interior de las aulas de los docentes investigadores, ha propiciado este mismo actuar en los estudiantes, claro, este tipo de acciones requieren tiempo para pensar y construir los discursos, situación sobre la que puede darse una nueva investigación.

En relación con lo anterior (Barrera, 2014) nos dice que, es necesario planear adecuadamente las clases y que, para ello, el docente debe ser previsor y tener la capacidad de generar hipótesis sobre las posibles respuestas de sus estudiantes, esta habilidad se adquiere en la medida en que el docente sistematice sus reflexiones y las analice, ello implica proponer metas pedagógicas que busquen cambios significativos dentro de la práctica docente. En esta línea, es claro que la meta que se propuso esta investigación fue ambiciosa, pero alcanzable, y el logro de sus objetivos se desprendió de procesos reflexivos profundos y de transformaciones paulatinas.

## **De la acción comunicativa en el aula y la autoevaluación y retroalimentación de los estudiantes**

Estos momentos evaluativos, fueron considerados los ejes centrales de la implementación de la evaluación auténtica y fueron los espacios en los que la acción comunicativa en el aula tuvo su mayor incidencia. Uno de los fundamentos de la evaluación auténtica hace referencia al empoderamiento de los estudiantes de su proceso de aprendizaje, al generar espacios para la autoevaluación y retroalimentación, pudimos notar que eran los momentos en los que se ponían en escena tanto las dimensiones como las funciones de la comunicación y además, era el espacio en los que los estudiantes lograban comprensiones más profundas.

El hecho de propiciar un discurso horizontal en los que tanto el docente como estudiantes fungían como emisores y receptores, EMIREC (Kaplún, 1998) no solo propicio una cultura participativa en el aula, sino que, además, generó espacios de reflexión y acción en los que se produjeron transformaciones positivas a las prácticas evaluativas. Para que estas fuesen efectivas fue preciso desarrollar planes de aula que tenían como eje la propuesta de criterios claros y públicos que permitieran evaluar los desempeños, lo que permitió a los estudiantes formular juicios sobre su propio rendimiento, planear una ruta de acción con la claridad de lo que se esperaba desarrollar en el aula en situaciones determinadas.

## Referencias

- Acuna, L., Cardenas, J., & Suarez, M. (2015). 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. Intellectum Unisabana
- Ahumada, A. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. México: Editorial Paidós.
- Anijovich, Rebeca & González, C. (2011). Evaluar para aprender, Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Biggs, J. (2004). Calidad del aprendizaje universitario. España: Editorial Educativo Siglo XXI.
- Blythe, T., & et al. (2008). Looking together at student work. New York – United States: Teachers College Press.
- Blythe, T., & et al. (2012). Observar juntos el trabajo de los estudiantes: una guía para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Bogotá-Colombia: Universidad del Rosario.
- Bravo, A. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. Psicothema.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Research, 32 - 42.
- Cañas, J. (2010). El proceso comunicativo dentro del aula. España: Editorial Ittakus
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). La evaluación como experiencia total : logros - objetivos - procesos competencias y desempeño. Colombia: Editorial Magisterio
- Col, C., (1987). Psicología y Currículum. Barcelona: Editorial Laia
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). Evaluación de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos. Santiago de Chile: Editorial. Andrés Bello
- Díaz, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. . México : McGraw Hill.



- Diaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (Segunda ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Documento 11, M. (2009). Documento No 11, (1290), 5Colombia: Ministerio de Educación
- Elliot, J., 1982. Self Evaluation Profesional Developement and Account Ability. Mimeo, Cambridge Institute of Education, Cambridge
- Elliot, J. (2000). La investigación acción en educación. Madrid: Editorial Morata.
- Escudero, T., 1977. Enseñanza de la Física en la Universidad. La evaluación periódica como estímulo didáctico. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza. [55, 288]
- Fernández, S. (2007). Evaluación de la competencia comunicativa y desarrollo curricular España: Editorial Morata.
- Furió, C. y Gil, D., 1978. El programa-guía: una propuesta para la renovación de la Didáctica de la Física y la Química en el Bachillerato (ICE de la Universidad de Valencia). [1, 31, 34, 163]
- Garner, H. (1993). La mente no escolarizada. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2011). Realidades, Construcciones y Dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. España: Editorial Paidós
- Gil, D., (1982). La investigación en el aula de Física y Química. Madrid: Editorial Anaya
- Gil, D. y Carrascosa, J. (1985). Science learning as a conceptual and methodological change. European Journal of Science Education, 5, 70-81. [1, 17, 25, 27, 76]
- Gil, D. y Carrascosa, J. (1985). La metodología de la superficialidad y el aprendizaje de las Ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 3(2), 113-119. [26, 27]
- Gil, D. y Payá, J., (1988). Los trabajos prácticos de Física y Química y la metodología científica. Revista de Enseñanza de la Física, 2(2), 73-79. [1, 33, 76, 78, 105, 180]
- Gimeno Sacristán, Pérez Gómez (1995). Comprender y transformar la enseñanza. España: Ediciones Morata S.L.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Análisis de los datos cuantitativos. Metodología de la investigación*. Madrid: Editorial Mc Graw Gil Education
- ICFES. (2013). resultados-agregados-2012. <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados/>: ICFES.
- ICFES. (2014). [www.ICFES.gov.co](http://www.ICFES.gov.co). Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/index.php/institucioneseducativas/pruebas-saber-3-5-7-y-9/informacion-de-la-prueba-saber3579>
- Jurado, F. Jorge, J., Fabio, H. Máximo, O. Alemán, P. Farfán, M. Cano, A. (2004). *La evaluación del aprendizaje escolar*. Colombia: Magisterio.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. España: Editorial de la Torre.
- Linn, M., (1987). Establishing a research base for science education: challenges, trends and recommendations, *Journal of Research in Science Teaching*, 24(3), 191-216. [2, 29, 49, 52, 150, 153, 232, 242]
- Martín, E., & Ministerio de Educación de España. (2013). *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. España: Editorial GRAÓ S.L
- Martínez G, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Obtenido de <http://www.colposfes.galeon.com/estilos/PMGeijo.pdf>
- Martínez M , M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Polis revista Latinoamericana*, 1-25
- Marzano, R. J. (2007). Designing a comprehensive approach to classroom assessment. En D. Reeves (Ed.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning* (págs. 103-125). Bloomington: Solution Tree Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto No. 1290. Colombia: Ministerio de Educación Nacional

- Parra, C. (2002). Investigación-acción y desarrollo profesional [artículo revista] / Ciro Parra Moreno. *Educación y Educadores*. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat06493a&AN=sab.000076575&site=eds-live>
- Parra, C. (2002). Investigación-acción y desarrollo profesional [artículo revista] / Ciro Parra Moreno. *Educación y Educadores*.
- Payá, J., 1991. Los trabajos prácticos en la enseñanza de la Física y la Química: un análisis crítico y una propuesta fundamentada. Tesis doctoral (Universidad de Valencia). [1, 33, 76, 78, 182]
- Perkins, D. (1995.). *Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Polania, S. (2016). La evaluación formativa como estrategia de enseñanza de la biología en grado sexto en el colegio Integrado de Fontibón de Bogotá /Colombia: Intellectum Unisabana
- Quintero, D. (2008). Evaluación auténtica y su relación con el rendimiento académico. Tegocigalpa, Mexico: Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán - Dirección de Posgrados - Maestría en Investigación Educativa - TESIS.
- Ramírez, P. (2015). Relación entre los estilos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de pensamiento – análisis y resolución de problemas – en el área de ciencias naturales y educación ambiental con estudiantes del ciclo quinto, 2–193. Colombia: intellectum Unisabana
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico [artículo revista] / Bernardo Restrepo Gómez. *Educación y Educadores*. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat06493a&AN=sab.000081624&site=eds-live>
- Romero, Y., & Pulido, G. (2015). Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto, ciclo ii del

colegio rural José Celestino Mutis I.E.D. Colombia: Intellectum Unisabana.

Rotavista & Talero (2010). La evaluación como práctica reflexiva: un medio para comprender y mejorar la enseñanza. Tesis de maestría. Universidad de la Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia.

Sampieri, R. y. (2010). Metodología de la investigación - Quinta Edición. México D.F.: Editorial Mc Graw Hill.

Sánchez, A., & Pérez, D. (s/f). La evaluación en la enseñanza de la física como instrumento de aprendizaje. Tesis doctoral, Evaluacion.

Tishman y Andrade, H. y. (1998). Disposiciones de pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad. Un aula pensante, 2. From [learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/Dispositions.htm](http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/docs/Dispositions.htm)

Torres, A. Torres, E. (2018). Diseño curricular interdisciplinar basado en el constructivismo social en preescolar y básica primaria, en la Institución Educativa Fonquetá del Municipio de Chía. Colombia: Intellectum Unisabana.

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (Segunda ed.). Bogotá, DC: Ecoe Ediciones.

Valentín, M. (2012). Discurso educativo aplicado a la educación a distancia. España: Editorial Paidós

Vygotski, L. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Editorial Morata

## Anexos

**Anexo A.** Encuesta de caracterización para identificar la identificación del modelo pedagógico institucional por parte de los docentes de la IE Fonquetá

Las siguientes preguntas tienen como objetivo identificar el grado de apropiación del modelo pedagógico constructivista social en los docentes de la I.E. Fonquetá, en la cual dicho modelo se encuentra a la base de su PEI.

Responda las preguntas colocando una **X** en la casilla que más se acerque a su realidad, siendo 1 el puntaje más bajo y 5 el más alto.

	1	2	3	4	5
1. ¿Conoce claramente el modelo pedagógico constructivista social?					
2. ¿Tiene en cuenta los saberes previos de sus estudiantes a la hora de planear y desarrollar sus clases?					
3. ¿Conoce qué es un organizador previo?					
4. ¿Utiliza organizadores previos en sus clases?					
5. ¿Conoce el concepto “conflicto cognitivo”?					
6. ¿Propone el desarrollo de sus clases teniendo en cuenta las realidades particulares de cada curso?					
7. ¿Propicia el trabajo en grupo durante sus clases?					
8. ¿Propone actividades experienciales en sus clases?					
9. ¿Genera espacios de diálogo en la que se puedan compartir, contrastar y validar los saberes de los estudiantes?					
10. ¿Plantea objetivos de aprendizaje que permitan al estudiante construir relaciones entre el conocimiento que construye y su contexto?					
11. ¿Aporta herramientas de aprendizaje que promuevan la autonomía de sus estudiantes?					
12. ¿Propone actividades que promuevan la construcción de una postura crítica en sus estudiantes?					
13. ¿Desarrolla experiencias de aprendizaje para potenciar y permitir el descubrimiento de habilidades en sus estudiantes?					

**Anexo B** Encuesta implementada a docentes de la I.E. Fonquetá para caracteriza la tendencia evaluativa

## Tendencia evaluativa

---

Caracterización del tipo de evaluación usada por los docentes de la I.E. Fonquetá

---

¿Usted ubica a los estudiantes con bajo rendimiento académico? \*

- En los espacios más cercanos a usted
- En los espacios más alejados de usted
- Aleatoriamente

Considera que un estudiante es bueno cuando \*

- Pasa todos los exámenes
- Tiene habilidades para resolver problemas cotidianos
- Reconoce sus errores y aciertos para mejorar continuamente

Cuándo se presentan resultados poco satisfactorios en un examen usted considera \*

- Que los estudiantes no estudiaron lo suficiente para la prueba
- Que los estudiantes manifiestan una actitud inadecuada frente a la prueba
- Hay un desinterés generalizado por aprender
- Que el examen es poco efectivo para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes

La estrategia que más frecuentemente usa para evaluar es \*

- Prueba tipo examen
- Prueba tipo saber
- Exposiciones
- Solución de problemas contextuales

El momento que usted considera más efectivo para desarrollar la evaluación \*  
es

- Diariamente con las actividades
- Al finalizar un tema o periodo

Durante el periodo académico usted propicia para sus estudiantes espacios \*  
de reflexión sobre el desarrollo de su aprendizaje

- Mucho
- poco
- nada

En el componente cuantitativo ¿Qué peso le asigna a la dimensión actitudinal\* y comportamental del estudiante?

- [0 - 20%]
- (20% - 40%]
- (40% - 60%]
- (60% - 80%]
- (80% - 100]

¿Quién evalúa en su aula?

- Docente
- Docente-estudiantes
- Estudiante

¿Qué considera usted que es la evaluación? \*

Texto de respuesta larga

---

¿Cómo implementa la evaluación en el aula? \*

Texto de respuesta larga

---

¿Cómo relaciona la implementación de la evaluación en el aula con el Modelo Educativo de Fonquetá (MEF)? \*

Texto de respuesta larga

---



**Anexo C** Encuesta de caracterización sociodemográfica

La encuesta es de carácter anónimo, no debe escribir ningún dato referente a nombre, dirección o teléfono, marque con una x el espacio que mejor señale su situación, escriba el número o palabra correspondiente

1. El estudiante vive con:

Padre y Madre \_\_\_ Solo padre \_\_\_ Solo madre \_\_\_ Solo abuelo(a)(os) \_\_\_ Otro Familiar \_\_\_ Ninguno de los anteriores \_\_\_

2. ¿Cuántas personas componen el núcleo familiar? \_\_\_

**Familia.**

3. Su familia es oriunda del municipio de Chía SI \_\_\_ NO \_\_\_

4. Mi Familia es oriunda del municipio de \_\_\_\_\_ del departamento de \_\_\_\_\_

5. Somos extranjeros \_\_\_ ¿De qué país? \_\_\_\_\_

6. Vivimos en Chía desde hace \_\_\_ años. Pensamos vivir en el municipio por los próximos \_\_\_ años

**Vivienda**

7. Propia \_\_\_ Familiar \_\_\_ Arriendo \_\_\_ Ubicada en la vereda de Fonquetá \_\_\_ En otra vereda \_\_\_ fuera de Chía \_\_\_ Estrato \_\_\_

8. La vivienda cuenta con servicios de: Agua \_\_\_ Alcantarillado \_\_\_ Luz \_\_\_ Gas Natural \_\_\_ Telefonía fija \_\_\_ Internet \_\_\_ Televisión por cable \_\_\_ Televisión Satelital \_\_\_ Telefonía celular post pago \_\_\_

**Situación laboral familiar**

Padre: Empleado \_\_\_ Independiente \_\_\_ Desempleado \_\_\_

Madre: Empleado \_\_\_ Independiente \_\_\_ Desempleado \_\_\_

Acudiente: Empleado \_\_\_ Independiente \_\_\_ Desempleado \_\_\_

Sueldo acumulado familiar en Salarios Mínimos Mensuales: entre 1-2 \_\_\_ Entre 2-3 \_\_\_ más de 3 \_\_\_

**Nivel de estudios**

• Padre: Primaria \_\_\_ Bachillerato \_\_\_ Técnico-Tecnólogo \_\_\_ Universidad \_\_\_ Posgrado \_\_\_ Ninguno de los anteriores \_\_\_

• Madre: Primaria \_\_\_ Bachillerato \_\_\_ Técnico-Tecnólogo \_\_\_ Universidad \_\_\_ Posgrado \_\_\_ Ninguno de los anteriores \_\_\_

• Acudiente: Primaria \_\_\_ Bachillerato \_\_\_ Técnico-Tecnólogo \_\_\_ Universidad \_\_\_ Posgrado \_\_\_ Ninguno de los anteriores \_\_\_

**Situación alimentaria**

¿En los últimos 3 meses debido a situaciones económicas su familia o algún miembro de ella ha dejado de recibir alimentos por uno o varios días? SI \_\_\_ NO \_\_\_

**Vivimos situaciones de violencia intrafamiliar:** Siempre \_\_\_ Algunas Veces \_\_\_ nunca \_\_\_

**FICHA TÉCNICA ENCUESTA DE CONTEXTO I.E. FONQUETÁ**

La encuesta se realizó a través de muestreo aleatorio simple a 255 de las 559 familias de la institución educativa Fonquetá abarcando los grados de transición a undécimo.

La heterogeneidad de la muestra es del 50% con un margen de error de 5% y un nivel de confianza del 95%; el proceso se desarrolló usando distribución Gaussiana.

Para determinar el tamaño de la muestra se usó la siguiente expresión.

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$

Donde:

**n** = El tamaño de la muestra que queremos calcular

**N** = Tamaño de la población (559)

**Z** = Es la desviación del valor medio que aceptamos para lograr el nivel de confianza deseado.

Usaremos un valor determinado que viene dado por la forma que tiene la distribución de Gauss para un nivel de confianza del 95% => Z=1,96



**e** = Es el margen de error máximo que admito (5%)

**p** = Es la proporción que esperamos encontrar; dado que no tenemos un dato esperado de proporción y puesto que la muestra se considera normal uniforme, le damos un valor a p del 50%.

**Anexo D** Matriz de Saturación de categorías

<b>MATRIZ DE SATURACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS</b>								
	<b>PLANEACIÓN No</b>		<b>DIARIO DE CAMPO</b>		<b>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</b>		<b>ACTA DE REUNIÓN</b>	
	Dimensio nes	Funciones	Dimensio nes	Funciones	Dimensio nes	Funciones	Dimensio nes	Funciones
Acción comunicati va								
	Momento s	Concepcio nes	Momento s	Concepcio nes	Momento s	Concepcio nes	Momento s	Concepcio nes
Evaluación auténtica								
Reflexione s y transforma ción								

## Anexo E- Planeaciones por EPC de física y lenguaje

 <b>Institución Educativa Fonqu</b> <i>Resolución oficial No. 005740 del 23 de diciembre de 2003</i> <i>NIT. 832005896</i>  <i>Galardón – Clase</i> <i>Distinción a la Excelencia Educativa</i> <b>2006 – 2007</b>				
<b>Plan de aula</b>				
DOCENTE: <b>Cristian Gabriel Rueda Ramírez</b>				
AREA: <b>Ciencias</b>	ASIGNATURA: <b>Física</b>	PERIODO:	GRADO/NIVEL:	AÑO:
<b>Naturales</b>		<b>1</b>	<b>10°</b>	<b>2017</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO</b>				
<b>“EL SUJETO DEL CENTRO COMERCIAL”</b>				
<b>HILO CONDUCTOR</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo describir, analizar, interpretar y modelar, a partir de una visión energética, el movimiento de los cuerpos?</li> </ul>				
<b>ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS</b>		<b>DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establezco relaciones entre las diferentes fuerzas que actúan sobre los cuerpos en reposo o en movimiento rectilíneo uniforme y establezco condiciones para conservar la energía mecánica.</li> <li>▪ Modelo matemáticamente el movimiento de objetos cotidianos a partir de las fuerzas que actúan sobre ellos.</li> <li>▪ Identifico tecnologías desarrolladas en Colombia.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprende, que el reposo o el movimiento rectilíneo uniforme, se presentan cuando las fuerzas aplicadas sobre el sistema se anulan entre ellas, y que en presencia de fuerzas resultantes no nulas se producen cambios de velocidad.</li> </ul>		

<b>METAS DE APRENDIZAJE (MA)</b>	
<b>COGNITIVO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes comprenderán cómo se aplican los componentes de las magnitudes físicas</li> <li>2. Los estudiantes comprenderán la relación entre datos numéricos y su representación gráfica</li> <li>3. Los estudiantes desarrollarán comprensión de la cinemática y dinámica</li> </ol>
<b>COMUNICATIVO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Los estudiantes elaborarán informes de laboratorio, infografías, escritos y representación simbólica de fenómenos cinemáticos</li> </ol>
<b>ETICO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Los estudiantes reconocerán la necesidad de respetar distintos puntos de vista en la construcción del conocimiento científico</li> <li>6. Los estudiantes reconocerán los aportes del conocimiento diferente al científico</li> </ol>
<b>CONSTRUCCIONISTA</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Los estudiantes construirán representaciones de fenómenos cinemáticos a través de procesos de indagación, observación y dialogo con sus compañeros, así como de procesos de reflexión sistematizada.</li> </ol>
<b>CRITICO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Los estudiantes propondrán una idea de trabajo alrededor de un problema del contexto.</li> </ol>
<b>DESEMPEÑOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Luego de la socialización por parte del docente del caso de un sujeto que camina por el centro comercial, recorriendo cierta distancia en un tiempo que cronometró con su celular, en grupos de cuatro estudiantes se desarrollará una experiencia en el laboratorio, para ello usarán una esfera metálica, una cinta métrica, un cronómetro y elementos que les facilite la experiencia. La ayuda del docente se limitará a contar nuevamente la experiencia del centro comercial. <b>(MA 1, 2, 5, 7)</b></li> <li>▪ En la siguiente sesión los estudiantes socializarán el análisis de los datos recolectados y del proceso usado para determinar la velocidad de la esfera al igual que los apuntes de bitácora, identificando</li> </ul>	

problemas encontrados en el proceso y las soluciones que dieron a los mismos **(MA 1, 3, 5, 6, 7)**

- En la sesión 3, los estudiantes desarrollarán la rutina de pensamiento **“Preguntas estrella”**, la rutina se realizará en grupo, cada grupo deberá elaborar por lo menos cinco preguntas que hayan surgido, antes, durante o después de la experiencia de laboratorio, el objetivo es poder evaluar el nivel de comprensión desarrollado por los estudiantes acerca del movimiento rectilíneo uniforme (MRU). Dado que hay una serie de conocimientos construidos se espera que las preguntas se desarrollen alrededor de las causas del movimiento y variaciones en el mismo, de manera tal que se conviertan en una introducción al estudio del movimiento en dos dimensiones y más adelante a las leyes del movimiento, **(MA de la 1 a la 7)**
- En la sesión 4 se hará entrega del documento, **“El sujeto del centro comercial”**, este es un documento de elaboración del docente, en él se encuentra una descripción del movimiento en una dimensión y su respectiva modelación matemática, posterior a su lectura, los estudiantes desarrollarán la rutina de pensamiento puente 3 2 1, se pretende con ello que los estudiantes identifiquen, a través de tres ideas, las principales características del MRU, que las dos preguntas estén orientadas en la misma línea de la rutina de la sesión anterior y que a través de la analogía se concrete la representación del MRU. **(MA 1, 2, 3, 5, 7)**

#### **ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA ENEE**

- En el caso de los estudiantes con NEE, se propondrán actividades que les facilite la consecución de las metas, para ello se asesorará a cada uno de los grupos donde se encuentren estos estudiantes para que se dé un apoyo por parte de los compañeros y se asignen responsabilidades que les permita ser parte activa en las sesiones.

#### **PROCESO DE EVALUACIÓN**

- Se usarán rúbricas de evaluación para las acciones comunicativas en el aula, estas acciones obedecen a la socialización que lleven a cabo los estudiantes.
- Durante todo el proceso, el docente dará retroalimentación a los grupos a través de preguntas

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se usará la rúbrica de evaluación para los organizadores gráficos que presenten los estudiantes Se evaluará a través de la escalera de retroalimentación cada uno de los informes de laboratorio.</li> <li>▪ Todo proceso, producto y evidencia deberá ser documentado y archivado en el portafolio de los estudiantes</li> <li>▪ Se realizarán quiz y evaluaciones donde los estudiantes deban resolver situaciones problema.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>REFERENTES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GIANCOLI, DOUGLAS C., <i>Física. Principios con aplicaciones</i>, México, Prentice-Hall Iberoamericana S.A., 1994.</li> <li>• HEWITT, PAUL G., <i>Física conceptual</i>, México, Pearson, 1999.</li> <li>• SEARS, FRANCIS W.; ZEMANSKY, MARK W.; YOUNG, HUSH D., <i>Física Universitaria</i>, México, Addison Wesley, 1998.</li> <li>• TIPLER, PAUL A., <i>Física</i>, Barcelona, Reverté, 1992.</li> <li>• WILSON, JERRY D., <i>Física con aplicaciones</i>, México, McGraw Hill, 1994.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>AJUSTES</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Para optimizar el tiempo en laboratorio sería pertinente que los estudiantes previamente construyan tablas para la recolección de datos y un diseño de la experiencia.</li> <li>2. Es importante, en aras de garantizar una clara visibilización del pensamiento, que el tiempo para la socialización y desarrollo de la rutina sea de 15 minutos y 20 a 25 minutos por grupo respectivamente mientras que la socialización de la rutina debe ser de alrededor de 30 minutos en plenaria.</li> </ol>



# Institución Educativa Fonquetá

Resolución oficial No. 005740 del 23 de diciembre de 2003  
NIT: 832005896



**Galardón - Clase**  
**Distinción a la Excelencia Educativa**  
2006 - 2007

## Plan de aula

**DOCENTE:** Cristian Gabriel Rueda Ramírez

**AREA:** Ciencias Naturales y  
Tecnología

**ASIGNATURA:** Física y  
Tecnología

**PERIO  
DO:** 2

**GRAD  
O:** 11°

**AÑ  
O:**  
201  
8

### TÓPICO GENERATIVO



### HILO CONDUCTOR

*¿Cómo entender que la luz se comporta en algunas ocasiones como onda y en otras como partícula?*

#### ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS

- Establezco relaciones entre estabilidad y centro de masa de un objeto.
- Establezco relaciones entre la conservación del momento lineal y el impulso en sistemas de objetos.
- Explico el comportamiento de fluidos en

#### DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE

Comprende, que el reposo o el movimiento rectilíneo uniforme, se presentan cuando las fuerzas aplicadas sobre el sistema se anulan entre ellas, y que en presencia de fuerzas resultantes no nulas se producen cambios de



<p>movimiento y en reposo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explico aplicaciones tecnológicas del modelo de mecánica de fluidos.</li> <li>• Escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco otros puntos de vista, los comparo con los míos y puedo modificar lo que pienso ante argumentos más sólidos.</li> <li>• Reconozco los aportes de conocimientos diferentes al científico.</li> <li>• Cumpló mi función cuando trabajo en grupo y respeto las funciones de otras personas.</li> <li>• Me informo sobre avances tecnológicos para discutir y asumir posturas fundamentadas sobre sus implicaciones éticas.</li> </ul>	<p>velocidad.</p> <p>Comprende la conservación de la energía mecánica como un principio que permite cuantificar y explicar diferentes fenómenos mecánicos: choques entre cuerpos, movimiento pendular, caída libre, deformación de un sistema masa-resorte.</p>
	<b>METAS</b>
<b>COGNITIVO</b>	El estudiante comprenderá que la física clásica requiere la presencia de una fuerza para que cambie un estado de movimiento, tal como sugirió Newton en sus leyes de movimiento
<b>COMUNICATIVO</b>	El estudiante comprenderá la implicación de usar la terminología y convenciones propias de la física
<b>ETICO</b>	Los estudiantes comprenderán que toda afirmación conlleva un carácter ético. ¿Pueden los científicos llegar a estar realmente seguros de sus descubrimientos?
<b>CONSTRUCCIONISTA CRITICO</b>	¿En qué medida se desligan los científicos de sus intuiciones? ¿Cómo crees que aprovechan los científicos sus intuiciones?
<b>HABILIDADES CIENTÍFICAS</b>	<b>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• OBSERVACIÓN</li> <li>• INDAGACIÓN</li> <li>• COMUNICACIÓN</li> </ul>	<p>1. El docente hará la presentación del problema del periodo, ¿Cómo medir la energía necesaria para subir las piedras usadas en la construcción de las pirámides de Guiza?</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=H_b5bDliz4w">https://www.youtube.com/watch?v=H_b5bDliz4w</a></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• INFERIR</li> <li>• ELABORAR</li> <li>HIPÓTESIS</li> <li>• COTROL DE</li> <li>VARIABLES</li> </ul>	<p>2. Los estudiantes llevarán a cabo la lectura que el docente entregará, para ello conformarán grupos de máx. 4 integrantes</p> <p>3. El docente entregará a cada grupo una tarjeta verde y una roja, en la roja presentarán los puntos clave del problema, así como los conocimientos que creen los grupos deben tener para dar solución al problema, mientras que en la verde presentarán por lo menos cuatro preguntas que surgen de la situación.</p>
Investigación guiada	
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes elaborarán un mapa conceptual sobre el movimiento en planos inclinados, para ello desarrollarán la rutina de pensamiento GCCE.</li> <li>2. A través de un Panel, los líderes de comunicación de cada uno de los grupos socializarán los mapas conceptuales y cómo los construyeron, a la par que socializarán el trabajo desarrollado en las tarjetas de la exploración de inicio. Se hará un ejercicio de relatoría que posteriormente permitirá sintetizar la información y construir uno solo mapa como acuerdo común.</li> <li>3. A través de gráficos, los grupos plantearán hipótesis de cómo creen, se llevaron las rocas, desde la cantera a los diferentes niveles de las pirámides.</li> <li>4. Los estudiantes desarrollarán la rutina GCCE para la elaboración de un mapa conceptual sobre máquina de Atwood y movimientos ligados.</li> <li>5. Los estudiantes, de manera individual harán una síntesis reflexiva de los avances en la solución del problema y cómo los temas tratados hasta el momento han contribuido en ello, qué creen que puede seguir aportando y que variables pueden identificar en el proceso.</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Los grupos, construirán una réplica a escala de las rampas y piedras posiblemente usadas para construir las pirámides, deberán elaborar una polea que permita poner pesos que permitan medir la fuerza necesaria para mover las piedras.</li> <li>7. En la siguiente sesión se entregará el material de estudio correspondiente a fricción, energía y trabajo, el propósito será que cada uno de los grupos establezca conexiones entre las mediciones y la teoría.</li> <li>8. De manera individual se realizará la lectura ¿Qué son las calorías?, posteriormente y en parejas, los estudiantes transformarán las mediciones de fuerza en trabajo y energía mecánica, de esta manera podrán usar los factores de conversión de Joules a Calorías.</li> <li>9. Se entregará con antelación a la clase, una serie de lecturas cortas y links para profundizar en información tocante a la cultura egipcia, su influencia en la configuración del mundo de la época y su trascendencia en la sociedad actual, con la información suministrada, los estudiantes presentarán exposiciones creativas donde presenten el análisis hecho sobre las lecturas. Se contará con la presencia de alguno de los docentes del área de sociales.</li> <li>10. Cada uno de los grupos deberá consolidar los trabajos desarrollados durante las sesiones anteriores, consolidarán un informe final y prepararán la forma de socializarlo.</li> <li>11. Se socializarán los informes del proceso de análisis y solución del problema inicial.</li> </ol>
<b>PROCESO DE EVALUACIÓN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizará evaluación informal durante cada una de las sesiones de trabajo</li> <li>• La evaluación formal se realizará a través de la rúbrica de evaluación para socializaciones que se ha entregado con antelación a cada estudiante</li> </ul>	

- Las dianas de autoevaluación se usarán en las sesiones de reflexión
- Se hará revisión de las entregas parciales, rutinas y trabajos de las sesiones de síntesis
- Durante la sesión de exposiciones de la cultura egipcia, el docente acompañante emitirá un concepto evaluativo para cada grupo con base en la rúbrica de evaluación.

<b>REFERENTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GIANCOLI, DOUGLAS C., <i>Física. Principios con aplicaciones</i>, México, Prentice-Hall Iberoamericana S.A., 1994.</li> <li>• HEWITT, PAUL G., <i>Física conceptual</i>, México, Pearson, 1999.</li> <li>• SEARS, FRANCIS W.; ZEMANSKY, MARK W.; YOUNG, HUSH D., <i>Física Universitaria</i>, México, Addison Wesley, 1998.</li> <li>• TIPLER, PAUL A., <i>Física</i>, Barcelona, Reverté, 1992.</li> <li>• WILSON, JERRY D., <i>Física con aplicaciones</i>, México, McGraw Hill, 1994.</li> <li>• Cádiz, F. Hevia, S. Reyes, S. Mecánica clásica. Pontifica Universidad Católica de Chile, Departamento de Física, Chile, 2013.</li> </ul>
<b>AJUSTES</b>	

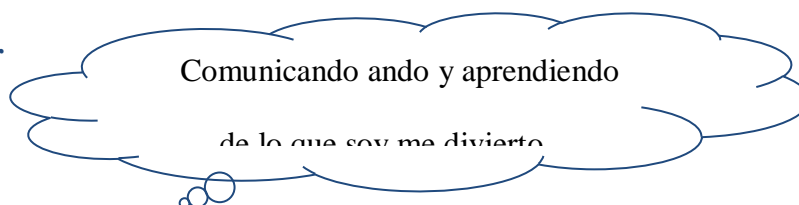
**Nombres Autor:** Margareth Isabel Bojacá Pote    **Fecha:** 10 de junio de 2017

Grado 3° Institución Educativa Fonquetá de carácter oficial, 25 estudiantes.

La población es en su mayoría residente de la vereda, sin embargo, se encuentran estudiantes del casco urbano, algunos municipios aledaños y algunos residentes venezolanos que se han establecido en el municipio.

**Hilo Conductor:** ¿Cómo construimos cultura a través de la comunicación y el lenguaje?

**Tópico Generador**



**Metas de Comprensión**

<b>1.</b> <i>Los estudiantes desarrollaran comprensión acerca la función de los</i>	<b>2.</b> <i>Los estudiantes comprenderán cómo usar los medios de comunicación para</i>	<b>3.</b> <i>Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de cómo se usaba la</i>	<b>4.</b> <i>El estudiante comprenderá que la comunicación ofrece espacios de diálogo y</i>
---	---	---	---

<p><i>medios de comunicación en la cultura.</i></p> <p><b>Pregunta:</b> ¿Qué funciones cumplen los medios de comunicación en la cultura?</p>	<p><i>aprender sobre su cultura.</i></p> <p><b>Pregunta:</b> ¿De qué forma se puede usar los medios de comunicación para indagar sobre la cultura?</p>	<p><i>comunicación en su pasado inmediato.</i></p> <p><b>Pregunta:</b> ¿Cómo se comunicaban nuestros abuelos y padres y cómo transmitieron sus costumbres?</p>	<p><i>debate de ideas en un ambiente de respeto y tolerancia para la solución de conflictos.</i></p> <p><b>Pregunta:</b> ¿Qué herramienta será la más apropiada para exponer mis ideas: ¿apuesta teatral, títeres, dibujos, exposición con cartelera, de forma oral, ayuda audiovisual?</p>
--	--	--	---

<b>M<sub>C</sub><sup>1</sup></b>	<b>Desempeños de Comprensión</b>	<b>TD<sup>2</sup></b>	<b>Valoración Continua</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comenta y expone sus programas de televisión o radio favoritos.</li> <li>Realiza rutinas de pensamiento que le sirvan para conectar las ideas sobre la comunicación y la cultura.</li> <li>Revisa distintas fuentes de información llevadas al aula como el periódico, las revistas, noticieros, vallas, afiches e internet, sacando sus propias conclusiones sobre la función y uso.</li> <li>Realiza con sus compañeros un periódico de aula en el cual inserten noticias de su diario vivir.</li> </ul> <p>● Indaga información de las</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>E</li> <li>E</li> <li>IG</li> <li>PF</li> </ul>	<p><b>Criterios:</b> Los trabajos de los estudiantes evidencian su representación de las funciones de los medios comunicación.</p> <p><b>Retroalimentación:</b> Informal La retroalimentación se hará de manera informal permitiendo a los niños hacer preguntas y viceversa para ir aclarando los elementos de la comunicación y qué función cumplen.</p>

<sup>1</sup> En este lugar se escribe el número de la meta a la cual se dirige este desempeño.

<sup>2</sup> En este lugar se escribe el tipo de desempeño: **E**: exploración. **IG**: Investigación Guiada. **PF**: proyecto final de síntesis.

2	<p>costumbres y usos culturales de su entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelve y llega a conclusiones después de revisar diferentes fuentes, con respecto a las dudas que tiene sobre las culturas indígenas.</li> <li>• Construye un audio en el cual hable sobre nuevos hallazgos de las características de su cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E</li> <li>• IG</li> <li>• PF</li> </ul>	<p><b>Criterios:</b>          Lista de chequeo          Se diligenciará una lista de chequeo que contenga los medios de información más usados y en otra casilla la información encontrada. Se pueden dejar espacios para otros medios que los estudiantes consideren.  <b>Audio:</b> Los criterios del audio serán: claridad de ideas, opiniones oportunas y que aporten elementos nuevos a lo que se sabía con anterioridad. Dominio del tema, uso de palabras adecuadas, dicción.</p> <p><b>Retroalimentación:</b>          Formal          La docente revisará la lista de chequeo y el audio y hará la respectiva retroalimentación escrita donde los estudiantes puedan observar las debilidades o fortalezas encontradas y el punto a seguir.</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa de conversaciones con sus compañeros acerca de temas interesantes en la “hora de la comunicación”.</li> <li>• Realiza entrevistas a sus padres y familiares acerca de las costumbres antiguas entorno a los relatos orales.</li> <li>• Sintetiza en “El libro de la comunicación” las entrevistas realizadas a padres, familiares y compañeros acerca de cómo comunicar ayuda a solucionar conflictos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E</li> <li>• IG</li> <li>• PF</li> </ul>	<p><b>Criterios:</b>          Rúbrica que permita el análisis de las entrevistas realizadas a los familiares, contiene los siguientes criterios: a quiénes, preguntas, respuestas, elementos de síntesis.</p> <p><b>Retroalimentación:</b> Formal          La docente pedirá a los niños que se revisen mutuamente las rúbricas y que hagan sugerencias a sus compañeros. Después de este análisis se hará autoevaluación con el fin de revisar las preguntas y los análisis de las entrevistas.</p>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe en las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E</li> </ul>	<p><b>Criterios:</b>          Para la presentación de la exposición se tendrá en cuenta la creatividad, las fuentes de información y la claridad de las ideas. En cuanto a forma se</p>

	<p>conversaciones con sus compañeros, momentos de conflicto a la luz de la lectura del cuento: <i>Así fue, no fue así, no así</i>"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza casos en los cuales se deba recurrir al diálogo para la solución de conflictos.</li> <li>• Hace una exposición organizada de las conclusiones a las cuales llega.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IG</li> <li>• PF</li> </ul>	<p>examinará la calidad de cualquier medio por el cual se quiera expresar la temática. Autoevaluación</p> <p><b>Retroalimentación:</b> Formal e informal donde se dé cuenta de un proceso y de los ajustes que se deben hacer para alcanzar las metas planteadas.</p>
--	--	--	---



# Institución Educativa Fonquetá

Resolución oficial No. 005740 del 23 de diciembre de 2003

NIT: 832005896

## Plan de aula



**DOCENTE:** Margareth Bojacá

<b>AREA:</b> áreas básicas	<b>ASIGNATURA:</b> Ciencias Sociales, ciencias naturales, matemáticas y Lenguaje	<b>PERIODO:</b> 2	<b>GRADO/NIVEL:</b> 4°	<b>AÑO:</b> 2018
----------------------------	--	-------------------	------------------------	------------------

**TÓPICO GENERATIVO** (Nombre dado por el docente para que el estudiante se motive por el tema)

Viajeros en el tiempo

**HILO CONDUCTOR** (Preguntas generadoras o competencia de lo que se quiere lograr)

1. ¿Qué seres vivos habitaban este territorio y cómo se alimentaban?
2. ¿Qué tipo de señales no verbales utilizaban nuestros antepasados?
3. ¿Qué transformaciones ha sufrido el entorno?

**ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS**

- Interpreto las fracciones en diferentes contextos: situaciones de medición, relaciones parte todo, cociente, razones y proporciones.

**DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE**

**DBA1:** Interpreta las fracciones como razón, relación parte todo, cociente y operador en diferentes contextos.



- Selecciono unidades, tanto convencionales como estandarizadas, apropiadas para diferentes mediciones.
- Utilizo y justifico el uso de la estimación para resolver problemas relativos a la vida social, económica y de las ciencias, utilizando rangos de variación.
- Utilizo diferentes procedimientos de cálculo para hallar el área de la superficie exterior y el volumen de algunos cuerpos sólidos.
- Identifico y justifico relaciones de congruencia y semejanza entre figuras.
- Represento datos usando tablas y gráficas (pictogramas, gráficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares).

**DBA5:** Elige instrumentos y unidades estandarizadas y no estandarizadas para estimar y medir longitud, área, volumen, capacidad, peso, duración, rapidez, temperatura, y a partir de ellos hace los cálculos necesarios para resolver problemas.

**DBA10:** Recopila y organiza datos en tablas de doble entrada y los representa en gráficos de barras agrupadas o gráficos de líneas para responder una pregunta planteada. Interpreta la información y comunica sus conclusiones.

- Entiendo las obras no verbales como productos de las comunidades humanas.
- Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal.
- Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.
- Establezco diferencias y semejanzas entre las estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información.
- Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.
- Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y Ortográficos.

**DBA 2:** Interpreta el sentido de elementos no verbales en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza), según los contextos de uso.

**DBA 6:** Organiza la información que encuentra en los textos que lee, mediante técnicas que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.

**DBA 8:** Produce diferentes tipos de texto teniendo en cuenta contenidos y estructuras acordes al propósito comunicativo.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico adaptaciones de los seres vivos, teniendo en cuenta las características de los <b>ecosistemas</b> en que viven.</li> <li>• Identifico fenómenos de camuflaje en el entorno y los relaciono con las necesidades de los seres vivos.</li> </ul>	<p><b>DBA6:</b> Comprende que los organismos cumplen distintas funciones en cada uno de los niveles tróficos y que las relaciones entre ellos pueden representarse en cadenas y redes alimenticias.</p> <p><b>DBA7:</b> Comprende que existen distintos tipos de ecosistemas (terrestres y acuáticos) y que sus características físicas (temperatura, humedad, tipos de suelo, altitud) permiten que habiten en ellos diferentes seres vivos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico y describo características de las diferentes regiones naturales del mundo (desiertos, polos, selva húmeda tropical, océanos...).</li> <li>• Identifico y explico fenómenos sociales y económicos que permitieron el paso del nomadismo al sedentarismo (agricultura, división del trabajo...).</li> </ul>	<p><b>DBA 5:</b> Explica los cambios culturales que se dieron en las comunidades indígenas y negras a partir del proceso de mestizaje.</p>

<b>METAS DE APRENDIZAJE</b>	
<b>COGNITIVA</b>	El estudiante comprenderá algunos cambios culturales, sociales, políticos, ambientales y económicos que se han presentado en su territorio desde la civilización muisca hasta la actualidad, haciendo uso de los aprendizajes obtenidos.
<b>COMUNICATIVA</b>	El estudiante expresará por medio de textos orales, escritos o gráficos sus ideas y pensamientos respecto a diferentes aspectos relacionados con su territorio.
<b>ETICA</b>	El estudiante comprende cómo el trabajo colectivo aporta a la transformación de las realidades en las organizaciones sociales y políticas muisca y actuales.
<b>CONSTRUCCIONISTA</b>	El estudiante propone soluciones a los problemas de su territorio a través del uso de mecanismos de participación colectiva.
<b>CRÍTICA</b>	El estudiante comprende la incidencia que tienen sus acciones en la transformación del entorno.
<b>ACTIVIDADES DIDÁCTICAS</b> (Se sugiere actividades para evidenciar conocimientos previos, actividades para desarrollar las metas de aprendizaje y una actividad a manera de proyecto de síntesis)	
<p>Desempeños:</p> <p><b>E:</b> Medición y representación en un plano de un terreno para la siembra. (congruencia y semejanza)</p> <p><b>E:</b> Explora el volumen de diferentes objetos haciendo estimaciones y comparaciones.</p> <p><b>I.G:</b> Indaga qué es volumen y para qué sirve. (litro, botella, centímetro cúbico)</p> <p><b>P.F:</b> Organiza en tablas y gráficos diferentes datos vistos en clase.</p>	

**E:** Conoce diversas manifestaciones de la cultura como las pictografías, jeroglíficos y otras representaciones artísticas no verbales.

**IG:** Indaga mitos y leyendas relacionados con la cultura colombiana.

**P.F:** Realiza un texto informativo sobre alguno de los lugares representativos de Chía.

**E:** Reconoce los distintos tipos de ecosistemas y los seres vivos que habitan en ellos.

**IG:** Realiza en grupos una revisión sobre algún ecosistema escogido.

**P.F:** Muestra un ecosistema y los seres vivos que habitan en ellos de acuerdo con sus intereses.

**P.F:** Realiza la reconstrucción del territorio ancestral reconociendo sus cambios en diferentes aspectos ambientales, sociales, económicos. Lo presenta de manera creativa.

**I.G:** Representa en mapas, cuadros, resúmenes diferente información utilizada durante las sesiones.

**P.F:** Construye un bosquejo de texto de informativo para presentar a los compañeros y docente.

**P.F:** Realiza un texto informativo que hable de los lugares sagrados del territorio muisca.

**E:** Participa en carrera de observación teniendo en cuenta los puntos cardinales, señales e indicios.

**E:** Analiza planos reconociendo la medida de su perímetro y área y realiza divisiones de terrenos atendiendo a distintos criterios de medida.

**IG:** Analiza e interpreta datos relacionados con la población, economía y demás aspectos relacionados con la cultura muisca y comunica conclusiones

**PF:** Recolecta, organiza y representa datos relacionados con la población, economía y demás aspectos relacionados con la cultura muisca, en

tablas y en gráficos de barras.

### ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA ENEE

### PROCESO DE EVALUACIÓN

Valoración continua y evaluación formativa a través de rúbricas, listas de chequeo, dianas autoevaluativas, matrices.

Evaluación formal e informal.

Pruebas diagnósticas

Pruebas tipo saber

Retroalimentación

Coevaluación

Heteroevaluación

Autoevaluación

Matriz de evaluación 1er periodo

CRITERIOS	EXPERTO	APRENDIZ	NOVATO	INGENUO
	95-100	85-94	60- 84	30- 59

	<p><b>1. El estudiante analiza el ecosistema de su territorio y lo compara con otros.</b></p>	<p>Es analítico de su ecosistema y hace varias y excelentes referencias a otros entornos.</p>	<p>Es analítico de su ecosistema y hace algunas referencias a otros entornos</p>	<p>Participa del recorrido analiza el entorno, pero no hace comparaciones</p>	<p>Participa del recorrido sin apropiación del entorno ni hace comparación con otros entornos</p>	
	<p><b>Comentarios</b></p>					
	<p><b>2. Indaga sobre características del territorio ancestral del resguardo para comprender los cambios que ha sufrido.</b></p>	<p>Es crítico frente a la información hallada y la organiza adecuadamente para analizarla y sacar conclusiones frente a los cambios en su territorio.</p>	<p>Es organizado con la información recolectada y de allí obtiene las conclusiones frente a los cambios en su territorio.</p>	<p>Halla alguna información, pero no la organiza para poder analizar, de la cual obtiene pocas conclusiones sobre los cambios en su territorio.</p>	<p>No busca información que le permita analizar los cambios en su territorio.</p>	
	<p><b>Comentarios</b></p>					

	<p><b>3. Indaga sobre los procesos de alimentación de los indígenas y los seres vivos que habitaban el territorio.</b></p>	<p>Es capaz de reconocer la dieta alimenticia de los indígenas muisca y de los animales del territorio por la indagación que ha hecho y porque ha leído con cuidado el material proporcionado, hace un inventario de esta.</p>	<p>Es capaz de reconocer algunos alimentos que les servían de dieta a los antepasados y sus animales pues lo extrajo de información proporcionada en la clase, hace un inventario.</p>	<p>Reconoce pocos alimentos que consumían los antepasados y hace una lista</p>	<p>No reconoce ningún alimento que consumían los antepasados.</p>	
	<p><b>Comentarios</b></p>					
	<p><b>4. Realiza la reconstrucción del territorio ancestral reconociendo sus cambios en</b></p>	<p>Presenta y explica un trabajo riguroso y creativo donde</p>	<p>Presenta y explica un trabajo donde muestra la</p>	<p>Presenta un trabajo poco riguroso y creativo donde</p>	<p>No presenta la reconstrucción del territorio en ninguno</p>	



<p><b>diferentes aspectos ambientales, sociales, económicos. Lo presenta de manera creativa.</b></p>	<p>muestra la transformación del territorio reconociendo los aspectos: sociales, económicos y ambientales.</p>	<p>transformación del territorio reconociendo los aspectos: sociales, económicos y ambientales.</p>	<p>muestra la transformación del territorio reconociendo los aspectos: sociales, económicos y ambientales.</p>	<p>de sus aspectos.</p>	
<p><b>Comentarios</b></p>					
<p><b>5. Inventa una unidad o instrumento de medida que le sirva para obtener información objetos y espacios dentro del colegio imaginando cómo lo hacían nuestros antepasados.</b></p>	<p>El instrumento o la unidad presentada hizo parte de un proceso reflexivo y de creación propia y lo argumenta con propiedad.</p>	<p>El instrumento o la unidad presentada hizo parte de un proceso reflexivo y de creación propia.</p>	<p>El instrumento o la unidad presentada es propia pero no explica cómo llegó a ese resultado</p>	<p>No se preocupa por presentar ninguna unidad ni instrumento.</p>	
<p><b>Comentarios</b></p>					

	<p><b>6. Indaga la manera como los muiscas y otras comunidades hacían mediciones para comprender las transformaciones e integración de la tecnología.</b></p>	<p>Hace un proceso de indagación consciente, que conlleva al reconocimiento de otras formas de medición u otros sistemas.</p>	<p>Hace un proceso de indagación que conlleva al reconocimiento de otras formas de medición u otros sistemas.</p>	<p>Hace un proceso de indagación que conlleve al reconocimiento de otras formas de medición.</p>	<p>No realiza la indagación.</p>	
	<p><b>Comentarios</b></p>					
	<p><b>7. Recrea escenas miniaturas de los seres vivos que habitaban en la época de los muiscas.</b></p>	<p>Presenta unas escenas en materiales reciclados de los seres vivos que habitaban el planeta en la época de los antepasados.</p>	<p>Presenta unas escenas en materiales no reciclados de los seres vivos que habitaban el planeta en la época de los antepasados.</p>	<p>Presenta unas escenas en materiales no reciclados de pocos seres vivos que habitaban el planeta en la época de los antepasados.</p>	<p>No presenta las escenas</p>	

	<b>Comentarios</b>					
	<b>8. Representa en mapas, cuadros, resúmenes diferente información utilizada durante las sesiones.</b>	Realiza mapas, cuadros comparativos y diferentes herramientas para el manejo de la información de manera ordenada y concisa.	Realiza mapas, cuadros comparativos y diferentes herramientas para el manejo de la información.	Realiza mapas, cuadros comparativos y diferentes herramientas para el manejo de la información, pero no es ordenado ni conciso.	No utiliza ninguna herramienta para condensar la información.	
	<b>Comentarios</b>					
	<b>9. Construye un bosquejo de texto de informativo para presentar a los compañeros y docente.</b>	Escribe un bosquejo de texto informativo claro y conciso, teniendo en cuenta la estructura que debe llevar.	Escribe un bosquejo de texto informativo teniendo en cuenta la estructura que este debe llevar.	Escribe un bosquejo de texto informativo, pero no es claro y no sigue la estructura adecuada.	No realiza el bosquejo de texto informativo.	

	<b>Comentarios</b>					
	<b>10. Realiza un texto informativo que hable de los lugares sagrados del territorio muisca.</b>	Redacta un texto informativo claro y conciso que hable de los lugares sagrados del territorio muisca, teniendo en cuenta la estructura correcta de estos.	Redacta un texto informativo teniendo en cuenta su estructura.	Escribe un texto informativo, pero no es claro ni estructurado.	No realiza el texto informativo.	
	<b>Comentarios</b>					
	<b>11. Participa en carrera de observación teniendo en cuenta los puntos cardinales, señales e indicios.</b>	Participa en la carrera de observación colaborando activamente con su equipo de trabajo y realiza todas las	Participa en la carrera de observación colaborando activamente con su equipo de trabajo y	Participa en la carrera de observación, pero no colabora con su equipo de trabajo y realiza pocas	No participa en la carrera de observación.	

		actividades propuestas y en el orden correcto.	realiza algunas de las actividades propuestas.	actividades.	
	<b>Comentarios</b>				
	<b>12. Analiza planos reconociendo la ubicación, en coordenadas, de los lugares que observa.</b>	Traza con precisión las cuadrículas y ubica objetos o lugares en los planos usando correctamente la notación de coordenadas.	Ubica objetos o lugares en los planos usando la notación de coordenadas.	Tiene dificultades para ubicar objetos en los planos y no usa coordenadas.	No ubica objetos en los planos.
	<b>Comentarios</b>				
	<b>13. Realiza divisiones de terrenos atendiendo a distintos criterios de medida y los plasma en planos.</b>	Realiza mediciones y divisiones exactas de terrenos y las representa	Realiza divisiones de terrenos cercanas a la exactitud y las representa en	Se le dificulta realizar la medición y división de terrenos o no los representa	No realiza la división de terrenos ni su representación en planos.

		minuciosamente en planos, indicando las medidas y haciendo uso de la regla.	planos.	adecuadamente en planos.	
	<b>Comentarios</b>				
	<b>14. Analiza e interpreta datos relacionados con la población, economía y demás aspectos de la cultura muisca y comunica conclusiones</b>	Analiza, interpreta y relaciona la información consignada en gráficos, diagramas y esquemas que contengan aspectos relacionados con la cultura muisca.	Extrae y comprende la información consignada en gráficos, diagramas y esquemas que contengan aspectos relacionados con la cultura muisca.	Reconoce algunos de los datos consignados en gráficos, diagramas y esquemas relacionados con la cultura muisca, pero se le dificulta su análisis.	No reconoce los datos consignados en gráficos, diagramas y esquemas relacionados con la cultura muisca ni realiza el análisis de estos.
	<b>Comentarios</b>				
	<b>15. Recolecta, organiza y</b>	Realiza un trabajo	Reúne	Recolecta los datos	No reúne

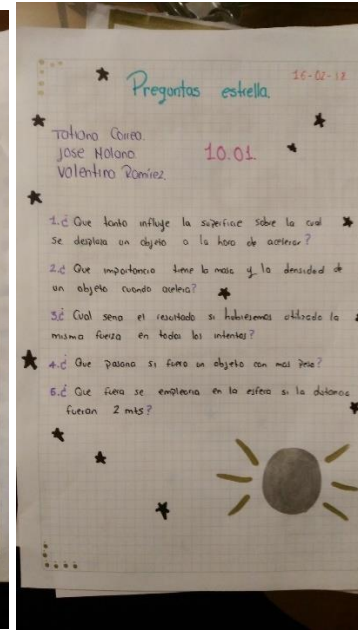
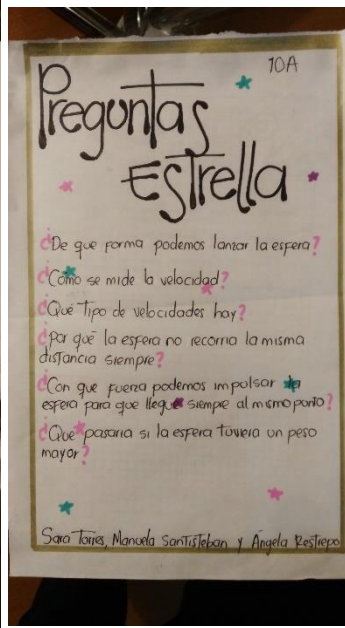
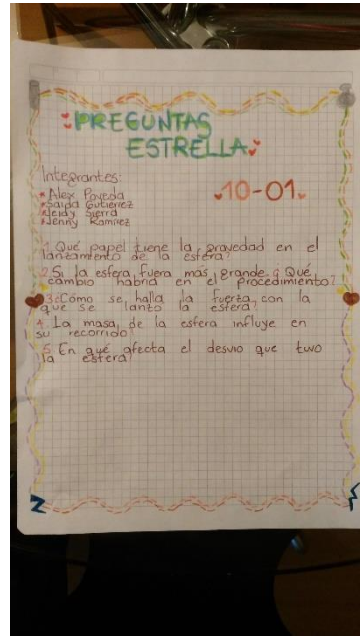
<p><b>representa datos relacionados con la población, economía y demás aspectos relacionados con la cultura muisca, en tablas y en gráficos de barras</b></p>	<p>riguroso de reunión de información relacionada con la población, economía y otros aspectos de la cultura muisca, la organiza en tablas y la representa en gráficos de barras de manera minuciosa.</p>	<p>información relacionada con la población, economía y otros aspectos de la cultura muisca, la organiza en tablas y la representa en gráficos de barras.</p>	<p>relacionados con la cultura muisca, pero se le dificulta su organización en tablas o su representación en gráficos.</p>	<p>información respecto a la cultura muisca.</p>
<p><b>Comentarios</b></p>				
<p><b>16. Reconstruye mensajes no verbales como señales, indicios, banderas, colores para dar sentido a manifestaciones</b></p>	<p>Reconstruye y da sentido a mensajes no verbales y manifestaciones artísticas de la cultura</p>	<p>Reconoce los mensajes no verbales presentes en las representaciones</p>	<p>Identifica algunos mensajes no verbales, pero no los utiliza adecuadamente.</p>	<p>No reconoce mensajes no verbales ni les da sentido a manifestaciones</p>

	<b>artísticas de la cultura muisca.</b>	muisca y las aplica adecuadamente en un proceso comunicativo.	artísticas de la cultura muisca.		artísticas de la cultura muisca.	
	<b>Comentarios</b>					
<b>REFERENTES</b>	<p><a href="http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-607755">http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-607755</a></p> <p><a href="http://www.biblioteca.org.ar/libros/211557.pdf">http://www.biblioteca.org.ar/libros/211557.pdf</a></p>					
<b>AJUSTES</b>	<p>Durante el proceso del primer periodo se han logrado hacer más conexiones con otros temas como la escritura de textos expositivos, el trabajo de la siembra, las fases de la luna como uso para el cultivo.</p>					

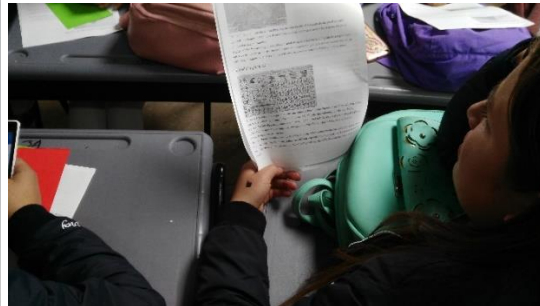
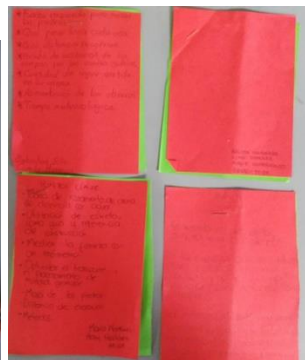
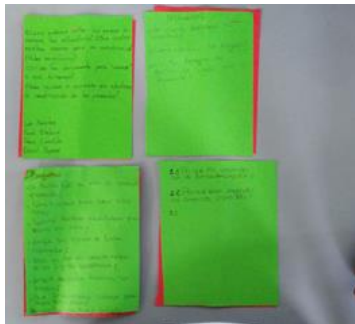


Anexo F Evidencia de implementación de las planeaciones

Rutina preguntas estrella



Evidencias de implementación de planeación por EPC



### Anexo G Transcripciones de video y audio

Para el análisis de las transcripciones de las sesiones de clase, se realiza un ejercicio de semaforización, en el cual se triangula la información con las categorías de análisis contrastando los hallazgos con referentes teóricos en los que se sustenta el análisis, los colores usados identifican cada una de las categorías de la siguiente manera

Evaluación, Comunicación, Comprensión

<b>CODIFICACIÓN</b> <b>A: Audio</b> <b>Fecha</b>	<b>TRANSCRIPCIÓN AUDIO</b> <b>P: Profesor</b> <b>E1: Estudiante 1</b> <b>E2: Estudiante 2</b> <b>E3: Estudiante 3</b> <b>E4: Estudiante 4</b>	<b>REFLEXIÓN DE CATEGORÍAS</b>	<b>TEORÍA</b>
<b>A. 01-04-17</b>	<p><b>P:</b> Estamos haciendo un protocolo dentro de algunas exposiciones donde los grupos van rotando por los diferentes stands, les puse unas pautas: <b>No interrumpir, dejar preguntas para el final, llevar apuntes de lo nuevo que aprendió o lo más importante que vio.</b> Pero me hizo falta que a la persona que escogieron para que hiciera la</p>	<p><b>Evaluación</b></p> <p>Las pautas que se dieron ayudan al estudiante a hacer un proceso más consciente de la actividad.</p> <p><b>Comunicación</b></p>	<p>El hecho de no tener los criterios definidos con claridad y anticipación perjudica su transmisión, por lo que se genera una desorientación sobre lo que se espera y sobre cómo saber si se está procediendo correctamente. (Anijovich, 2011, p.40)</p> <p><i>Así, formar en lenguaje para la comunicación supone formar individuos</i></p>

	<p>exposición, les hubiera hecho primero la exposición al grupo. Por qué, porque no tenían dominio de lo que habían hecho, ahora están haciendo cosas individuales, es decir no están trabajando en equipo y pues eso me parece importante reestructurar pues no entienden qué es trabajar en equipo, sino que cada uno aporta algo y al final no tienen nada en concreto como grupo sino todo es individual.</p>	<p>El protocolo de evaluación permite que los estudiantes interactúen y además que sienten una posición frente a lo que los compañeros expresan o comunican sobre el trabajo expuesto.</p> <p>Sin embargo se evidencia que aunque se pidieron trabajos grupales se está tomando muy a la ligera y los estudiantes no tienen herramientas sólidas para el trabajo por equipos.</p>	<p><i>capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa. (Estándares lenguaje p. 22 )</i></p>
		<p><b>Comprensión</b></p>	<p>Así, en la medida que se desarrolle el lenguaje, mayor será la capacidad del</p>

		<p>La comprensión se evidencia a través de lo que explica el niño en su intervención, además porque está siendo evaluado por su par. En esta actividad algunos expositores demuestran poca comprensión pues no se les ve el nivel de apropiación de lo que están explicando.</p>	<p>individuo para construir conceptos, adquirir conocimientos, elaborar significados, pero a la vez, le sirve para transmitirlos y para expresarlos. (Castillo, 2013, p.4)</p>
--	--	--	--

<b>CODIFICACIÓN</b> <b>A: Audio</b> <b>fecha</b>	<b>TRANSCRIPCIÓN AUDIO</b> <b>P: Profesor</b> <b>E1: Estudiante 1</b> <b>E2: Estudiante 2</b> <b>E3: Estudiante 3</b> <b>E4: Estudiante 4</b>	<b>REFLEXIÓN DE CATEGORÍAS</b>	<b>TEORÍA</b>
--	--	--------------------------------	---------------

<p><b>A. 01-04-17</b></p>	<p>P: (Preguntando a los estudiantes por las soluciones que ellos darían para frenar el cambio climático a propósito del tema de los ecosistemas) Tú dices que por cada árbol que se corte sembrar tres. Listo y digamos eso cómo lo harías en tu ecosistema.  E1: Eso ya lo estoy haciendo  P: ¿Qué has sembrado?  E1: Este tengo matas de durazno, fresa, frijol y cómo es que se llaman esas pepitas moradas  E2: ¿moras?, uvas? Rubas?  E1: Esas rubas  P: ¡Que bien! ¿Es un excelente ejemplo de cómo cuida el ecosistema y de cómo generar comida limpia no? ¿Ustedes sabían que las fresas las riegan con aguas de los pozos sépticos? ¿No saben qué es un pozo séptico?  E2: Yo sí, donde hacen un hueco y todo lo que baja del agua de la cocina y del baño, llegan a los pozos  P: Es decir son aguas negras, lo que usualmente se llama aguas negras es todo lo sucio que sale del baño y todo lo sucio que sale de la casa llega al pozo séptico, con el agua de ahí riegan las</p>	<p><b>Evaluación</b></p> <p>Las preguntas abiertas hacen que los estudiantes puedan argumentar sus respuestas, adicionalmente este tipo de preguntas que tienen que ver con su contexto hacen que aflore lo que se sabe más allá de lo evidente.</p> <p><b>Comunicación</b></p> <p>La base de la comunicación debe ser la argumentación, por lo tanto, esta clase de preguntas son primordiales pues</p>	<p>La retroalimentación cobra sentido en el enfoque que considera que la evaluación, además de certificar o acreditar los aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes en tanto enseñantes. (Anijovich, 2011, p.24)</p> <p><i>Por lo tanto, para Dell Hymes, (1971) la competencia comunicativa se define como la capacidad de elaborar, producir y descodificar mensajes, discursos adecuados, tanto en el ámbito de la oralidad como de la escritura. Mensajes que cumplan con la eficacia comunicativa, en el sentido de</i></p>
---------------------------	---	--	--

	<p>fresas.  E1: Yo no  P: digo no en las casas de cada uno sino donde hay extensión de tierra, donde hay cultivos grandes de fresa, que las sacan para vender. Entonces sembrar en casa es muy bueno porque tú sabes con qué agua la estás regando. No le vas a echar agua del baño para regar las plantas de tu casa, le echas agua lluvia. ¿Cómo riegas tus plantas? ¿Has pensado en recoger agua lluvia?  E1: Con agua limpia. Lo he pensado.  E3: Mi abuela recoge el agua lluvia en baldes  P: Pregúntales a tus padres si hay posibilidad de recoger aguas lluvias para regar tus plantas, como una canal.  E4: Yo sé cómo, pones un balde ahí mientras llueve recoge el agua. También tenemos unos tanques.</p>	<p>avanzan hacia lo que el estudiante conoce y quiere compartir no solo con el docente sino con la clase en general.</p>	<p><i>interacción con las demás personas de su entorno. (p.4)</i></p>
		<p><b>Comprensión</b></p> <p>La comprensión se pudo evidenciar en esta conversación, pues el estudiante tenía un amplio conocimiento acerca del tema y pudo explicarlo de manera clara y con una comunicación fluida y concisa.</p>	<p><i>“la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él, la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas.” (Vigotsky, 1982).</i></p>
<p><b>CODIFICACIÓN</b>  <b>A: Audio</b>  <b>fecha</b></p>	<p><b>TRANSCRIPCIÓN AUDIO</b>  <b>P: Profesor</b>  <b>E1: Estudiante 1</b>  <b>E2: Estudiante 2</b>  <b>E3: Estudiante 3</b>  <b>E4: Estudiante 4</b></p>	<p><b>REFLEXIÓN DE CATEGORÍAS</b></p>	<p><b>TEORÍA</b></p>
<p><b>A. 21-09-17</b></p>	<p>Se les puso a trabajar en la</p>	<p><b>Evaluación</b></p>	<p>CONSTRUCCIÓN DE UNA RESPUESTA: Los estudiantes</p>

<p>construcción de un diagrama para especificar las posibilidades alrededor de una situación. Un estudiante se me acercó y me dijo</p> <p>E1: ¿Cómo debe ser mi participación dentro del equipo, puedo dar mi solución al problema y luego compartirla y compararla con los demás? A lo que respondí</p> <p>P: Deben tratar de encontrar la respuesta todos en conjunto, aunque la opción que das no está mal del todo. Sin embargo, es importante tomar todas las opciones y opiniones de tus compañeros.</p>	<p>Al incentivar el trabajo a través de problemas se evidencia cómo los estudiantes pueden generar procesos en conjunto.</p>	<p>construyen las respuestas explorando múltiples recursos nuevos con el fin de generar un producto. (O'Malley y Pierce, 1996)</p>
	<p><b>Comunicación</b></p> <p>El estudiante pudo reflexionar acerca de su comunicación con sus compañeros y de cuál era la mejor forma de enfrentar el problema.</p>	<p><i>la competencia comunicativa se relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. (Hymes,1971)</i></p>
	<p><b>Comprensión</b></p> <p>Aunque no se evidencie como tal la comprensión en esta transcripción, si se puede inferir que los estudiantes están haciendo procesos de reflexión profunda sobre la manera de resolver para comprender los temas.</p>	<p>Ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran.</p> <p>Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos. (Estándares lenguaje p. 22 )</p>

<b>CODIFICACIÓN</b>  <b>A: Audio</b>  <b>fecha</b>	<b>TRANSCRIPCIÓN AUDIO</b>  <b>P: Profesor</b>  <b>E1: Estudiante 1</b>  <b>E2: Estudiante 2</b>  <b>E3: Estudiante 3</b>  <b>E4: Estudiante 4</b>	<b>REFLEXIÓN DE CATEGORÍAS</b>	<b>TEORÍA</b>
<b>A. 15-05-17</b>	<p>P: Les pedí que hicieran una narración el viernes como tarea y poder evaluarlo el lunes con la rúbrica, pero hoy me dice un niño que, si hubiéramos hecho el viernes la rúbrica, se sabría qué se pedía en el cuento.</p> <p>Pienso que era lo correcto, dar a conocer los criterios y la matriz para que ellos supieran qué se esperaba del cuento y no al contrario.</p>	<p><b>Evaluación</b></p> <p>Esta transcripción es bastante explícita respecto a la transformación que han tenido los estudiantes frente a la concepción de evaluación y de los instrumentos usados para ello.</p>	<p>“Para realizar la evaluación se utilizan técnicas, instrumentos y criterios que permiten recoger toda la información que se precisa y apreciar si el aprendizaje que se ha producido es el adecuado.” P.4</p>



	<p>Se les hizo unas preguntas a unos estudiantes:</p> <p>P: ¿Cuál es la función de la rúbrica?</p> <p>E1: Para digamos corregir el cuento, digamos para ver digamos que los finales son buenos o no claros.</p> <p>P: Ok dónde crees que debería estar tu cuento, para qué son estos niveles</p> <p>E1: Para digamos evaluar cómo es mi cuento y cómo es digamos si es bien claro o no.</p> <p>P: Dónde crees que estás</p> <p>P: En aprendiz porque digamos casi no me invento cosas.</p> <p>P: Listo, para qué crees que es la</p>	<p><b>Comunicación</b></p> <p>A través del diálogo con ellos y de las preguntas que se les hizo se pudo evaluar de alguna manera la comprensión y la percepción de los instrumentos usados para valorar las producciones.</p>	<p><i>En primer lugar, los maestros deberán promover una comunicación efectiva en la que los alumnos tuvieran la posibilidad de interactuar, intercambiar opiniones y criterios libremente y la comunicación fuera también alumno – alumno no solo en dirección vertical profesor – alumno. Así, la combinación comunicación- educación debe estar centrada en el proceso, el profesor estimula la construcción del conocimiento en el alumno y propicia el aprendizaje, el estudiante por su parte, asume un rol protagónico y participando como sujeto, la comunicación en este</i></p>
--	--	---	---

	<p>rúbrica.</p> <p>E2: La rúbrica es para... como para ayudarlo a uno a saber en qué está por ejemplo mi título es muy bajo por eso estoy en ingenio y si mi desarrollo es muy bueno muy bueno estaría en experto.</p>		<p><i>modelo, es un proceso interactivo, la relación es sujeto-sujeto, donde se estimula el flujo y reflujo de la información, el intercambio entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos. (Castillo, 2013, p.6)</i></p>
	<p>P: Ok muy bien. Gracias</p> <p>P: (Se le pregunta a un niño que hasta este año está en el colegio) Para qué crees que se utiliza la rúbrica.</p> <p>E1: No entiendo profe</p> <p>P: A ver que es una persona aprendiz</p> <p>E3: que tiene poca imaginación.</p> <p>P: Qué es una persona novata</p> <p>E3: ¿Que daña lo que hace?</p>	<p><b>Comprensión</b></p> <p>La comprensión se da cuando el estudiante puede expresar para qué sirven las rúbricas de evaluación, pues evidencia que el proceso que se ha desarrollado con los</p>	<p><i>La comunicación, elemento principal para la transmisión de la información, hablada o escrita, se genera a través de medios físicos, ya sean biológicos o electrónicos, sin embargo, poco se habla, de la comunicación como un importante factor para el logro de la comprensión y al reflexionar sobre ello podemos referir infinidad de casos en que la</i></p>

	<p>P: Qué es una persona ingenua</p> <p>E3: Que no sabe todavía muchas cosas, que da todas las respuestas mal.</p> <p>Que no sabe hacer cuentos</p> <p>La profesora pregunta al curso en general para qué sirven las rúbricas.</p> <p>P: Las rúbricas según dice la E4 sirve para ubicarnos donde nos encontramos al hacer el cuento.</p> <p>E4: Para evaluar el cuento</p> <p>P: Para evaluar los criterios que son...</p>	<p>estudiantes ha transformado la manera de ver la evaluación, no como algo represivo o punitivo.</p>	<p><i>comprensión no se “da” por el simple hecho de no contar con una “buena” comunicación (Castillo, 2013,p1)</i></p>
--	---	---	--

CODIFICACIÓN	TRANSCRIPCIÓN VIDEO	REFLEXIÓN DE CATEGORÍAS	TEORÍA
V: VIDEO	P: Profesor		

fecha	<b>E1: Estudiante 1</b>  <b>E2: Estudiante 2</b>  <b>E3: Estudiante 3</b>  <b>E4: Estudiante 4</b>		
<b>V. 29-03-17</b>	(P): Buenas tardes TODOS LOS ES (T.N): Buenas tardes P: cómo estamos T.N: Bien P: Bueno hoy vamos a ver en nuestros diez primeros minutos de desarrollo, vamos a trabajar... E1: tenemos dos horas P: Sí señor, pero en esta primera hora vamos a leer un cuento que se llama Fernando furioso E2: Ya lo leímos (Se refería a que ya habían tenido la oportunidad de leerlo, pero no lo habíamos trabajado con toda la clase.)	<b>Evaluación</b>  Se evidencia que al inicio de clase la docente no da las pautas de cómo evaluará la actividad y cuáles son los objetivos como tal. Se hace un primer acercamiento con una lista de chequeo para poder valorar la actividad final.	La ausencia de criterios establecidos previamente a la producción de los trabajos realizados por los alumnos; dichos criterios permitirían establecer acuerdos acerca de qué mirar y qué valorar al recibir los escritos. Este vacío deja un espacio abierto para que la subjetividad se instale de manera decisiva. (Anijovich, 2011, p.40)

<p>P: Si, yo sé que algunos ya lo leyeron, pero vamos a hacer un análisis de ese cuento. Ruidos de charla P: Listo, antes de empezar (ssshhh) vamos a hacer una cosa, (ruido) Santiago 1, Dayra 2, por favor silencio. Vamos a respetar la palabra del otro, si necesitan decirme algo simplemente levantan la mano, ya pueden dejar de hacer lo que están haciendo, cierran los cuadernos y vamos a prestar total atención a esto, ¿vale? (Se presenta una imagen de la carátula de Fernando Furioso en el televisor.) E 3: profe no veo. P: hazte en esta silla. E 4: Profe yo ya me la vi, yo ya me lo leí...(inaudible) P: ssshhh siéntate por favor (el E hace una media luna y se sienta) P: ¿Alguna vez se han sentido furiosos? T.N: Siii, Nooo E2: Yo nooo P: Van a levantar la mano para decir por qué se han sentido furiosos a ver tú, ¿Por qué te has sentido furioso? E1: Porque me molestan. P: ¿Quién te molesta? E1: Mi hermano P: tu hermano, y eso te pone furioso</p>	<p><b>Comprensión</b></p> <p>La comprensión se evidencia a través de lo que explica el niño en su intervención, además porque está siendo evaluado por su par. En esta actividad algunos expositores demuestran poca comprensión pues no se les ve el nivel de apropiación de lo que están explicando.</p>	<p>En primer lugar, los maestros deberán promover una comunicación efectiva en la que los alumnos tuvieran la posibilidad de interactuar, intercambiar opiniones y criterios libremente y la comunicación fuera también alumno – alumno no solo en dirección vertical profesor – alumno. Así, la combinación comunicación- educación debe estar centrada en el proceso, el profesor estimula la construcción del conocimiento en el alumno y propicia el aprendizaje, el estudiante por su parte, asume un rol protagónico y participando como sujeto, la comunicación en este modelo, es un proceso interactivo, la</p>
---	--	--

	<p>E1: si  P: A ver, quién más se ha sentido furioso o furiosa.  E2: Porque mi hermana me mantiene diciendo cosas.  P: A ver tú por qué  E3: Porque mi mamá me regaña  P: Porque tu mamá te regaña, a ver tú.  E4: Porque me dicen groserías  P: Ush (señala otro Niño)  E1: Porque mi papá no me deja demorarme en la ducha.  Risas  P: Bueno, pero por algo será, ¿porque gastamos agua no? (Señala a otro estudiante).  E2: Porque mis hermanos no me dejan entrar al baño.  Todos: Risas  P: Escuchamos a nuestro compañero.  E3: Profe, porque hoy encontré a una paloma muerta.  P: Uuy y eso te pone muy furioso.  E3: Si porque no están cuidando los animales.  E4: Porque los domingos no me dejan levantarme tarde.  P: Uy yo también me podría furiosa si no me dejan dormir.  Ruido  P: Listo, listo, hasta ahí. Todos en algún momento nos hemos puesto furiosos porque es un sentimiento ¿sí?  Pero lo importante es saber controlar nuestras emociones ¿cierto? Vamos a</p>	<p><b>Comunicación</b></p> <p>En este video puede dar cuenta de que la competencia comunicativa de la docente y de los estudiantes no está desarrollada completamente,</p>	<p>relación es sujeto-sujeto, donde se estimula el flujo y reflujo de la información, el intercambio entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos. (p.6)</p> <p><i>efectúa en un solo sentido, desde el docente emisor de los contenidos hacia los alumnos receptores pasivos, los cuales al no involucrarse en el proceso comunicativo éste será deficiente, porque no hay oportunidades para el diálogo ni el intercambio, no se crea el espacio interactivo y no se participa por diversas razones: por temor a equivocarse, por falta de motivación,</i></p>
--	---	--	--

	<p>mirar porqué Fernando se puso furioso.  E1: ¡Silenciooo!  P: Había una vez un E llamado Fernando, una noche quiso quedarse despierto viendo una película de vaqueros en la televisión. ¿Hasta qué hora iría la película?  E1: Hasta toda la noche  P: ¿Por qué sus padres no lo dejarían ver la película?  E2: Porque era muy violenta  E3: Porque la televisión hace daño si uno la ve toda la noche porque los ojos se le ponen rojos.  P: Porque puede ser peligroso para la visión.  E4: Porque al otro día no quería levantarse  P: ¡Porque se traspasó!  E1: Porque puede ser algo feo, es muy tarde.  P: Si, es muy tarde y puede ser violenta  E2: Porque gasta energía  P: Ese es un buen punto, la energía viene de un recurso natural, ustedes saben ¿de dónde viene la energía?  E2: del aire  E3: del agua  P: Muy bien, la energía viene del agua, es allí donde se crea.  P: Continuamos: <i>No, dijo su mamá es muy tarde, vete a la cama. – Me pondré furioso dijo Fernando. - Pues</i></p>	<p>faltan habilidades para resolución de conflictos, tolerancia, escucha, respeto a la palabra, entre otras falencias en la comunicación.</p>	<p><i>porque no se generó el momento oportuno, etc.(Castillo, 2013, p.6)</i></p> <p>La comunicación en el aula Si en el aula la comunicación se efectúa en un solo sentido, desde maestro emisor de los contenidos hacia los alumnos y los alumnos no se implican en el proceso comunicativo esta será deficiente, porque no hay oportunidades para el diálogo ni el intercambio, no se crea el espacio interactivo y no se participa por diversas razones: por temor a equivocarse, por falta de motivación, porque no se generó el momento oportuno, etc. (Ibarra, 2006, p.5)</p>
--	---	---	---

	<p><i>ponte furioso, le contestó su mamá. Y así fue, se puso furioso, muy muy furioso, tan furioso que su furia se convirtió en una nube tormentosa que explotó con truenos, relámpagos y granizo. Miren como se volvió ese cuarto, mejor dicho, mandó todo para todos lados. - Ya basta dijo su mamá. – Pero no bastó. La furia de Fernando se convirtió en un huracán que arrasó con los techos de las casas, las chimeneas y la torre de la iglesia. – Ya basta, dijo su papá, pero no bastó.</i></p> <p>E1 y E2: uff (Los estudiantes estaban asombrados con las imágenes del relato)</p> <p>P: <i>La furia se convirtió en un potente tifón. Tifón es como un huracán, pero mucho más agresivo. Y se convirtió en un terrible temblor que acabó con la superficie de la tierra y como un gigante rompió las capas del planeta. – Su abuela le dijo: Ya basta, pero no bastó. Imagínense la abuela, el papá, la mamá, todo el mundo le decía que ya basta y él seguía furioso.</i></p> <p>P: <i>¿Cómo se podría controlar Fernando?</i></p> <p>E1: <i>Que lo dejen ver tv toda la noche.</i></p> <p>E2: <i>Que le pongan el tv en la pieza de él.</i></p> <p>E3: <i>Que le den un tranquilizante.</i></p> <p>E4: <i>Que lo dejen hacer lo que quiere</i></p> <p>P: <i>¿Qué lo dejen hacer todo lo que</i></p>		
--	---	--	--



	<p>quiere?</p> <p>E1: Sabes cuál es el problema, que no lo dejen ver televisión tan tarde, sino que hasta donde él quiera sin que se le pongan rojos los ojos</p> <p>P: ¿Y será que dejándolo hacer todo lo que él quiera va a ser una mejor persona? ¿Va a saber controlar sus emociones?</p> <p>E1: noooo</p> <p>E2: Si profe</p> <p>E3: No profe hay que castigarlo</p> <p>P: Vamos a seguir: <i>Y salió a las estrellas y a otros planetas, mejor dicho explotó, y llegó al espacio, y en el espacio se sentó a pensar. ¿Qué creen que estaba pensando Fernando?</i></p> <p>E1: Estaba pensando en todas las personas.</p> <p>E2: Estaba reflexionando sobre lo que él hizo.</p> <p>E3: Estaba pensando en perdonar a los papás.</p> <p>E4: Se sintió culpable.</p> <p>P: Aaaah se sintió culpable</p> <p>E1: Estaba pensando en castigarse él mismo.</p> <p>P: Se quería castigar a sí mismo. Muy bien. ¿Saben qué se estaba preguntando? ¿Por qué me puse tan furioso? Pero no se pudo acordar. (caras de asombro)</p> <p>P: Después de todo lo que hizo, de hacer explotar la tierra, que hizo</p>		
--	---	--	--

	<p>poner mal a los papás a los abuelos. Ya después ni se acordaba de porqué se había puesto bravo. ¿Qué les parece eso?</p> <p>E1: Que eso estaba mal y que debería perdonarse con los papás.</p> <p>P: A ustedes les ha pasado eso, ¿que arman pataleta, que lloran y levantan la casa a gritos y luego ni se acuerdan porqué se pusieron bravos?</p> <p>(Ruido)</p> <p>P: Escuchamos sh sh. No estamos escuchando, Hasbleydi no está escuchando, Sara no está escuchando, Alejandro, Johan. Muchas veces a los adultos nos pasa y duramos mucho tiempo sin hablar con otras personas cuando hemos peleado. Pero los Es, ustedes, tienen la facilidad de olvidar fácil, es decir de perdonar y seguir como si nada, a nosotros nos falta ser como ustedes, tener esas actitudes de perdono, olvido y sigo jugando. Eso muchas veces nos hace falta a los adultos.</p> <p>Ruido</p> <p>P: Bueno vamos a cambiar de actividad, Un sinónimo de furioso sería...</p> <p>E3: Alegre</p> <p>P: No, sinónimo, algo que signifique lo mismo</p> <p>E4: enojado</p> <p>E1: ¡aaay estúpido no diga lo que yo voy a decir!</p>		
--	--	--	--

	<p>P: ¡Oyeme! ¿Perdón? Aquí no decimos groserías, lo siento contigo pero haces el favor y respetas a tus compañeros.</p> <p>P: Decías (señalando a otro E) qué ibas a decir.</p> <p>E1: Rabioso</p> <p>E2: Bravo</p> <p>P: Sí señor, esos son los sinónimos de furioso. Johan por favor te haces en esa silla (hace cara de mal genio y se pasa a regañadientes), Gracias. Listo con ese ejemplo qué otros sentimientos podemos decir que hemos sentido.</p> <p>E3: Alegría, tristeza.</p> <p>P: Muy bien esos sentimientos sirven para la construcción de los personajes de nuestros cuentos.</p> <p>Termina el video</p> <p>Luego de leer, se les pide escoger 2 imágenes del tablero mágico con las cuales deben empezar a construir su plan de narración en las listas de chequeo.</p>		
--	--	--	--

<b>CODIFICACIÓN</b>  <b>A: Audio</b>	<b>TRANSCRIPCIÓN AUDIO</b>  <b>P: Profesor</b>  <b>E1: Estudiante 1</b>	<b>REFLEXIÓN DE CATEGORÍAS</b>	<b>TEORÍA</b>
--	---	--------------------------------	---------------

fecha	<b>E2: Estudiante 2</b> <b>E3: Estudiante 3</b> <b>E4: Estudiante 4</b>		
<b>A. 18-08-18</b>	<p>P: Bueno vamos a hacer nuestro primer experimento que se llama presión atmosférica</p> <p>E: ¿Escribimos eso profe?</p> <p>P: Vamos a escribir en el primer recuadro presión atmosférica que es la presión que ofrece el aire sobre las cosas en la tierra y de alguna manera permite que el agua se mantenga en su lugar, recordemos que la tierra está en movimiento. <b>¿Se acuerdan de los movimientos?</b></p> <p><b>E: Si rotación ee...</b></p>	<p><b>Categoría</b></p> <p><b>Evaluación</b></p> <p>La evaluación es auténtica pues se evidencian los pensamientos, las actitudes, habilidades y percepciones de los estudiantes en ejercicios prácticos con instrumentos cotidianos y que son fáciles de evidenciar las</p>	<p>AUTENTICIDAD: Las tareas tienen un verdadero significado, presentan retos, e involucran Actividades que reflejan buena instrucción, con frecuencia importante en el contexto del mundo real. (O'Malley y Pierce, 1996)</p>

	<p>P: Si la tierra rota sobre su eje así (muestra el movimiento con un móvil que se tiene en el salón)</p> <p>Como la tierra se está moviendo constantemente, sshh, requiere tener sus aguas en su lugar, los mares, los ríos. Obviamente el agua se está moviendo también a través de las mareas pero se mantiene. La presión mantiene el agua en su lugar. Voy a demostrarles con este experimento, ustedes tienen una hojita donde deben describir qué hicimos en el experimento.</p> <p><b>E: Pero no vemos</b></p> <p><b>P: (Levanta la botella) Ponemos</b></p>	<p>situaciones de la vida diaria.</p> <p>Se tienen en cuenta las opiniones tanto orales como escritas.</p> <p><b>Categoría</b></p> <p><b>Comunicación</b></p> <p>Se motiva a que el estudiante exprese lo que piensa y se induce a hacer conjeturas desde la experiencia a priori, falta que la docente evidencie un poco más</p>	<p>La comunicación en el aula es uno de los principales elementos con los que se debe contar y dominar perfectamente por parte de cada profesor, ya que de este modo, las explicaciones, comentarios, preguntas, dudas, etc. que puedan tener nuestros alumnos, se verán reducidas de</p>
--	---	---	---

	<p>agua en un recipiente, necesitamos      l vaso de vidrio y una vela corta.      Vamos a aplicarle un colorante al      agua para que se vea más. No se      me pare.</p> <p>E: Azul como la del mar?</p> <p>P: No se me paren, no conseguí      azul</p> <p>E: De qué color es?</p> <p>P: negrito, pero es para que se      vea más o menos, revolvemos      cogemos nuestra velita</p> <p>E: Y qué hacemos, qué      hacemos, qué hacemos</p> <p>P: Prenden el fósforo con      cuidado contra la caja pero esta      está mojada, entonces tocó contra</p>	<p>aquellos comentarios      que surgen durante las      discusiones que no se      tienen en cuenta por      afán o porque hay      mucho ruido en el      ambiente. Sin embargo,      se evidencian      individualmente en los      aportes escritos que se      registran en la matriz.</p> <p>En términos de      comunicación se      evidencia el uso de un      lenguaje más técnico      por parte de los niños,      se hacen inferencias y</p>	<p>manera considerable o, de no ser así,      serán resueltas de      la manera más ventajosa tanto para      su entendimiento como para nuestro      control sobre la      clase. (Tirado, 2010, p.29)</p>
--	---	---	---

	<p>la pared.</p> <p>E: Jajaja</p> <p>P: Cuando se mojan no sirven</p> <p>E: No profe le tocó que pida</p>	<p>ejemplificaciones. Se relaciona lo visto con situaciones reales.</p>	
	<p>otro</p> <p>E: Ir a la tienda</p> <p>E: (Prende) Siiii, ¡Felicidad!</p> <p>P: Bueno, aquí se mantiene prendida la velita porque tiene un pabilo que la mantiene en combustión y para que no estén sufriendo hagánlo con un encendedor y con un adulto.</p> <p>E: Yo lo sé encender</p> <p>E: Yo quiero el de la coca cola con mentos</p> <p>P: Porque les digo que, lo hagan</p>	<p><b>Categoría</b></p> <p><b>comprensión</b></p> <p>En términos de comprensión se puede observar por medio de la comparación de lo que se pensaba antes y lo que se piensa ahora, una notable diferencia en términos de que el estudiante hace nuevas interpretaciones maneja</p>	<p>En primer lugar, los maestros deberán promover una comunicación efectiva en la que los alumnos tuvieran la posibilidad de interactuar, intercambiar opiniones y criterios libremente y la comunicación fuera también alumno – alumno no solo en dirección vertical profesor – alumno. Así, la combinación comunicación-educación debe estar centrada en el proceso, el profesor estimula la construcción del conocimiento en el alumno y propicia el aprendizaje, el</p>

	<p>con un adulto, porque trabajar con fuego puede ser peligroso, pueden prenderse el saco o algo. Bueno acordémonos que el fuego usa el oxígeno y otros compuestos para poder mantenerse.</p> <p>Bueno ahora sí, vamos a coger el vaso y a ponerlo boca abajo</p>	<p>conceptos distintos y hace un esfuerzo por dar explicación a los fenómenos.</p>	<p>estudiante por su parte, asume un rol protagónico y participando como sujeto, la comunicación en este modelo, es un proceso interactivo, la relación es sujeto-sujeto, donde se estimula el flujo y reflujo de la información, el intercambio entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos. (p.6)</p>
--	---	--	--



	<p>sobre la vela qué creen que va a pasar.</p> <p>E: Se apaga la vela porque no hay oxígeno</p> <p>E: se rompe el vaso</p> <p>E: Empieza a hacer burbujas dentro del vaso</p> <p>P: (Se pone el vaso encima de la vela y la vela se apaga, el agua empieza a subir) Miren lo que pasó</p> <p>E: Wooow (asombro) Otra vez</p> <p>P: (Pasa por todos los puestos mostrando) Vamos a hacerlo otra vez. (Todos están sobre el escritorio). Vamos a hacerlo de nuevo.</p> <p>E: ¡Si subió! El agua subió</p>	<p>Categoría emergente</p> <p>Autonomía.</p> <p>Este punto se evidencia una grave falencia pues varios estudiantes preguntan por las instrucciones que deben seguir todo el tiempo. No se sabe si es porque en los otros colegios le dictaban o decían todo lo que debía hacer o no. Es objeto de preocupación y de espacio de discusión</p>	
--	---	--	--

	<p>P: La vela se apagó exactamente por falta de oxígeno y por acumulación de gases. Y el agua sube por la presión que se genera.</p> <p>P: Yo les ayudo a hacer la descripción de este experimento y ustedes hacen el resto solitos.</p> <p>Experimento #2</p> <p>P: Bueno listo...</p> <p>E. nooo profeee</p> <p>P: Muy bien ssshh Listo?...</p> <p>Vale Nuestro siguiente experimento se llama el agua en su lugar. Para esto vamos a necesitar un vaso pequeño o copa, agua y un</p>	<p>con el compañero de trabajo.</p>	
--	---	-------------------------------------	--

	<p>papel. Lo llenamos hasta la mitad.</p> <p>E: Escribimos eso?</p> <p>P: No señor, todavía no. Bueno</p> <p>llenamos el vaso hasta la mitad o un poquito más. Vamos a coger la hoja.</p> <p>E: Y lo volteas y se queda parado.</p> <p>P: Vamos a presionar fuertemente, presionamos por unos segundos</p> <p>E: No pasa el agua.</p> <p>P: Cuando ya le hacemos suficiente presión lo volteamos. Vamos a ver que la presión mantiene el agua dentro del vaso sin salirse.</p>		
--	--	--	--

	<p>E: también sirve con un papel más delgado</p> <p>E: Mira por debajo se mojó el papel.</p> <p>P: Sí se va a mojar. El agua se va a mantener</p> <p>E: Hasta que el agua rompa el papel.</p> <p>E: eso se puede hacer como un vacío como un uuuhh (Respira para adentro, la docente no lo escucha)</p> <p>P: Van a hacer la descripción y van a escribir por qué creen que pasó.</p> <p><b>Análisis de actuación</b></p>		
--	---	--	--

--	--	--	--

## Anexo H Prueba tipo Saber grado tercero

*Simón*  
PRUEBA TIPO SABER 40  
CIENCIAS SOCIALES  
TERCERO

1. Cómo se llama nuestra galaxia
  - a. Vía solar
  - b. Sistema lácteo
  - c. Vía láctea
  - d. Galaxia Andrómeda
2. Nuestro planeta tiene 5 continentes que son:
  - a. América, Asia, Europa, Atlántico y Oceanía
  - b. América, Asia, Europa, África y Oceanía
  - c. América, Asia, Europa y Oceanía
  - d. Europa, Asia, África, Oceanía y Pacífico
3. Cuál es nuestro continente:
  - a. América
  - b. Europa
  - c. África
  - d. Oceanía
4. En qué país habitamos
  - a. Venezuela
  - b. Cuba
  - c. Brasil
  - d. Colombia
5. Cómo se llama nuestro municipio
  - a. Cajicá
  - b. Cota
  - c. Chía
  - d. Faca
6. Los indígenas colombianos descendientes de pueblós originarios habitaron estas tierras mucho antes de la llegada de los españoles. Cuál de los siguientes aspectos NO es un legado cultural de los indígenas.
  - a. Las danzas tradicionales
  - b. la medicina tradicional (plantas)
  - c. El tejido
  - d. La religión católica
7. El término afrocolombiano se refiere a:
  - a. La población traída de África durante la colonia
  - b. Los hijos de africanos que nacieron en Colombia
  - c. Los descendientes de africanos esclavizados
  - d. Los descendientes de africanos y mestizos
8. Por qué esclavizaron a los africanos:
  - a. Porque a ellos les gustaba ser esclavos
  - b. Porque necesitaban mano de obra para trabajar en América
  - c. Porque se estaban muriendo de hambre
  - d. Porque les gustaba conocer otros pueblós
9. Cuál fue la primera persona que se rebeló contra los españoles para que los dejara en libertad:
  - a. Antonio Nariño
  - b. Simón Bolívar
  - c. Policarpa Salavarrieta
  - d. Benkos biohó
10. Los muisca celebraban un ritual donde posesionaban a sus caciques y zipas en la laguna de Guatavita a esto se le conoce como:
  - a. La leyenda del dorado
  - b. El correr la tierra
  - c. La posesión del dorado
  - d. La leyenda de Guatavita

Contesta en las líneas

¿Qué opinas de la unión de culturas que hubo en Colombia con la llegada de los españoles, de los afrodescendientes y la riqueza cultural de los pueblos aborígenes?

Comer

---

---

---

---

---

### Anexo I Matriz de referentes nacionales

Autor	Título de obra	Objetivo	Metodología	Conclusiones y Aportes
Cárdenas Jhon & Suárez Magda (2015)	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. Tesis de Maestría, programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana	Determinar los elementos que aporta la implementación del enfoque de evaluación auténtica al proceso evaluativo desarrollado en el aula, para posibilitar la comprensión del aprendizaje con estudiantes de ciclo V de los colegios Integrado de Fontibón IBEP y Rodrigo Lara Bonilla I.E.D, en las áreas de español y Ética y Valores Respectivamente. (Cárdenas & Suárez 2015. p, 20)	Se desarrolló baja la perspectiva metodológica de investigación acción, bajo un análisis cualitativo con un enfoque crítico social, se desarrolló en ciclo V y dos colegios de Bogotá	En primer lugar, concluyen que los estudiantes tienen una visión de la evaluación limitada a a determinar aprobación o reprobación. En segundo lugar, al ligar al proceso de enseñanza aprendizaje una perspectiva evaluativa alternativa, convierte el aula en un espacio de diálogo constructivo. En otra de sus importantes conclusiones se lee que los estudiantes participaron en la construcción de criterios de evaluación exigentes, lo que permite a los docentes centrarse en el apoyo al proceso de los estudiantes basándose en sus necesidades y características y no en sus errores. Finalmente afirman que “el enfoque de evaluación auténtica brinda un sentido pedagógico y reflexivo al ejercicio evaluativo en el aula, al promover la participación activa y la comunicación efectiva de los actores del hecho educativo” (Cárdenas & Suárez 2015. p, 102)
IDEP 2016 Estudio	Estudio sobre prácticas de evaluación convenio SED– IDEP en el marco de la ejecución del convenio 3712 de 2016 en su	“Realizar actividades encaminadas al análisis, la reflexión teórica, la conceptualización, identificación y socialización de prácticas	Antes de la definición del método de investigación, los investigadores que hacen parte del estudio consideran	

	componente 1	evaluativas en las IED”. (p. 1)	<p>pertinente partir de la concepción de la evaluación como una práctica formativa orientada a la comprensión y mejora del proceso formativa de los estudiantes, basados en criterios pedagógico. Por lo tanto, “La metodología en coherencia con la concepción de evaluación y con los propósitos del estudio es de tipo cualitativo, hermenéutico comprensivo y se rige por el paradigma epistemológico de las ciencias sociales.” (p. 6)</p> <p>En consonancia, utilizan la taxonomía de Rafael Porlán para construir encuestas sobre la forma de evaluar. Elaboran una guía para entrevista semiestructurada sobre concepciones de evaluación y aprovechan la actitud innovadora de los docentes en las instituciones seleccionadas</p>	
--	--------------	---------------------------------	---	--



			sobre sus prácticas de evaluación, las cuales deben cumplir ciertas características, estas son particulares para el estudio.	
Ahumada Pedro (2005)	<p>La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes Artículo</p> <p>Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, núm. 45, 2005, pp. 11-24 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile.</p>	<p>“Desarrollar una concepción alternativa para la evaluación de los aprendizajes, conocida como evaluación auténtica, y que supone una nueva conceptualización y caracterización del proceso evaluativo” (Ahumada, 2005. p. 11), además identifica el momento en el que se deben incorporar, así como sus barreras, que se opondrían a su incorporación,</p>	<p>Trabajo teórico basado en la perspectiva evaluativa de Ahumada (2003) así como la concepción evaluativa de Condemarin y Medina (2000) y toma como base la concepción de Aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la Práctica reflexiva de Schön (1998).</p>	<p>Ahumada (2005) sugiere que “la evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal.” (Ahumada, 2005. p. 12) Adicionalmente concluye que “mientras exista una evaluación centrada exclusivamente en procedimientos evaluativos del tipo "pruebas" en que se solicita al alumno responder a mandatos en tiempos determinados por horario y las preguntas demuestren sólo el ingenio y creatividad del docente pero que resultan</p>

				<p>incongruentes con los aspectos enfatizados durante el desarrollo lectivo de un curso, será difícil que el modelo de autenticidad sea aceptado tanto por los docentes como por los estudiantes” (Ahumada, 2005. p. 23).</p> <p>También menciona que “Debemos aceptar que aún existen docentes que han hecho de la evaluación un proceso difícil de vencer porque sus exigencias resultan para los alumnos desmesuradas, o porque utilizan preguntas que apuntan a sorprender al estudiante, o porque se aumenta la complejidad de lo exigido en aspectos determinados de la evaluación, o porque se modifican los criterios de corrección y calificación propuestos, etc. Debemos reconocer que todo lo señalado pasa fundamentalmente por una revisión a conciencia de las prácticas evaluativas con miras a un cambio actitudinal y de estilo de los profesores con respecto a determinadas formas de actuación docente y a un reconocimiento de la escasa autenticidad de las formas actuales de evaluación de los aprendizajes” (Ahumada, 2005. p. 23).</p>
Hernández Patricia (2015)	Caracterización y análisis de las prácticas de evaluación, una mirada a la	Caracterizar y analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes	La investigación es de carácter cualitativo que busca un acercamiento	Su trabajo investigativo concluye que la percepción sobre la evaluación de los aprendizajes influye en la

	<p>acción docente para la mejora de la enseñanza</p> <p>Tesis de Maestría, programa de Pedagogía de la Universidad de la Sabana</p>	<p>implementadas por los docentes de primaria y su relación con la valoración de los procesos de aprendizaje, de tal forma que permita establecer criterios de seguimiento que contribuyan al ajuste y al mejoramiento de los procesos de enseñanza.</p> <p>(Hernández, 2015. p, 25)</p>	<p>detailed en el contexto educativo del aula, su diseño se orientó hacia la investigación fenomenológica que tiene por población a diez docentes de básica primaria del colegio Cedit Ciudad Bolívar sede C. de la ciudad de Bogotá.</p>	<p>escogencia de las estrategias y métodos con los que se valora a los estudiantes, también menciona que se presenta contradicción entre lo que se expresa sobre la evaluación y lo que se implementa en el aula, situación que genera un estancamiento y una visión sesgada sobre lo que el docente debe considerar como evaluación de los aprendizajes, en cuanto a la evaluación como práctica, observa una dicotomía entre la evaluación formativa y la sumativa que alejan a los estudiantes del desarrollo del pensamiento crítico, esto se debe en gran medida a que los docentes no estructuran las prácticas de evaluación de manera que siga rigurosamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que reduce la práctica evaluativa a la recolección de información de manera cuantitativa.</p> <p>En el contexto institucional menciona que se requiere una rigurosa revisión de los instrumentos evaluativos que implementan en la institución ya que no responden a la evaluación de los aprendizajes integrales de los estudiantes, esto se debe en gran medida a la falta de planeación de las prácticas evaluativas por parte de los docentes, lo</p>
--	---	--	---	---

				que torna la evaluación en una práctica esporádica.
Rotavista Adriana & Talero Oscar (2010)	La evaluación como práctica reflexiva: Un medio para comprender y mejorar la enseñanza Tesis de Maestría, programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana	Mejorar las prácticas evaluativas a través de un proceso de investigación-acción pedagógica.	La investigación se enmarca en la investigación-acción pedagógica con una perspectiva cualitativa que privilegia el sentido y significado a las acciones de los actores y cómo estos son garantes de los cambios e innovaciones.	Los autores concluyen que al asumir la evaluación como práctica reflexiva, valora de manera integral la cotidianidad y la confronta con la teoría, en este proceso, la validez y fiabilidad se la otorgan los instrumentos utilizados que permitieron valorar la producción de los estudiantes de manera rigurosa y sistemática.
Sánchez Clímaco (2016)	Implicaciones de las concepciones de evaluación de los docentes en el proceso de enseñanza Tesis de Maestría	Determinar cuáles son las implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación del Colegio Ismael Perdomo	Declara en su metodología el diseño fenomenológico a través de investigación-acción con alcance relacional como una manera de determinar las implicaciones de las concepciones de evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El estudio se desarrolló con profesores del Colegio Ismael Perdomo, de diferentes áreas de conocimiento y niveles de enseñanza.	El autor concluye que “gran parte de los docentes asumen el proceso evaluativo como 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. p, 63) además, la investigación le permitió inferir que “Si se tiene una concepción tecnicista, el conocimiento a evaluar será la apropiación de los contenidos que además se hace con un enfoque memorístico. En cambio, si la concepción es formativa, se tendrá en cuenta un conocimiento enfocado más a desarrollar habilidades, competencias y un pensamiento crítico” (Sánchez, 2016. p, 63)

				Adicionalmente menciona que “los docentes no guían sus acciones evaluativas basados en algún fundamento teórico determinado; lo hacen por repetición, es decir, así como fueron evaluados, evalúan pues en su formación profesional probablemente no recibieron formación sobre evaluación” (Sánchez, 2016. p, 63) finalmente concluye que “El proceso de investigación permite concluir que las concepciones sobre evaluación y sus respectivas prácticas reflejan la manera como el docente concibe la enseñanza y el aprendizaje, además influye directamente en la manera como lleva a cabo sus prácticas evaluativas” (Sánchez, 2016. p, 68)
Yohana Alexandra Ruiz Marín, Edilson Orlando Ruiz Marín, Ana rocío Gamba Jiménez, César Augusto Castillo Rodríguez, Julio González Lancharos (2017)	Reflexiones sobre las prácticas evaluativas con propósitos de función formativa mejorando los procesos pedagógicos en el aula Tesis de Maestría	“Ampliar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes investigadores hacia una evaluación formativa que responda a la mejora de la calidad en los procesos pedagógicos de enseñanza, aprendizaje y pensamiento en la Institución Educativa	La investigación se desarrolla en el ámbito de la investigación-acción y se enmarca en un enfoque cualitativo-interpretativo, que busca identificar y reconstruir las competencias evaluativas de los investigadores, que a su vez son participantes, con el fin de	Los autores mencionan que si bien en la Institución Educativa, en la que se desarrolló la investigación, se identificó un SIE y un PEI que responden a la intención del decreto 1290 y como consecuencia un proceso evaluativo acorde a la guía 11, la implementación en el aula difiere de la intención documental, lo que provoca una desarticulación en el cambio de nivel de escolaridad, sin embargo,

		<p>Departamental Técnica Luis Antonio Escobar.” (p. 26)</p>	<p>interpretar y profundizar en el desarrollo de sus experiencias y prácticas evaluativas.</p>	<p>resaltan de manera positiva la transformación de la concepción de evaluación de los docentes investigadores que migró de una visión simplista de medición del aprendizaje a un proceso más formativo, el cual debe ser descriptivo, específico, oportuno, apropiado y claro. Finalmente, el grupo de docentes investigadores proponen que al practicar el sentido formativo de la retroalimentación, se logra un mayor desarrollo del pensamiento en los estudiantes y se mejora en la apropiación de conocimientos y valores, que se harán efectivos en acciones como respetar, valorar, tolerar, que ayudan en ser mejor ciudadano (p. 116)</p>
--	--	---	--	--

**Anexo J** Rastreo de la definición de competencia comunicativa

COMPETENCIA COMUNICATIVA Rastreo teórico
<p><b>MEN. Estándares básicos de competencias (2006)</b></p> <p>“De ahí que estos estándares se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo. (Estándares lenguaje p. 21)</p> <p>Así, formar en lenguaje para la comunicación supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa. (Estándares lenguaje p. 22) Ha de ser meta de la formación en lenguaje crear las condiciones que le permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en consecuencia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran. Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos. (Estándares lenguaje p. 22)</p>
<p>(Calderín, 2009)</p> <p>3.1.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA. Es un concepto acuñado por Hymes desde la Sociolingüística. Lozano (1982) la define como “los conocimientos y aptitudes que están a su disposición como miembros de una comunidad sociocultural dada”. Dentro de las competencias comunicativas viene incluida la competencia lingüística puesto que se trata en definitiva de emplear adecuadamente las reglas gramaticales y socioculturales (reglas de uso). En efecto en la comunicación tiene gran importancia codificar y decodificar cada uno de los productos verbales posibles y las reglas de uso que nos dicen cuándo hablar, qué decir, a quién y en qué posibles situaciones particulares.</p> <p>La competencia comunicativa está ligada a lo que hacemos cuando hablamos y a lo que comunica sin hablar. En consecuencia, en nuestra comunidad particular (salón de clases, calle, vecindario, barrio, ciudad etc.) se dan mensajes a cada instante las señales de tránsito, el semáforo, los símbolos, los signos, los gestos, las vallas publicitarias etc. Y, si no manejamos su significado puede suceder casos desastrosos, accidentes muertes, enemistades, hasta situaciones personales embarazosas como que un niño haga su necesidad fisiológica en el salón de clases porque su maestra no comprendió su mensaje. La competencia comunicativa involucra el conocimiento de las reglas por medio de las cuales se realiza el acto de habla y un acto comunicativo no verbal, cuando esto ocurre a estos signos comunicantes se les llama extralingüísticos.</p> <p>(Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSN 2007 – 2619,</p>

2013)

La comunicación, elemento principal para la transmisión de la información, hablada o escrita, se genera a través de medios físicos, ya sean biológicos o electrónicos, sin embargo, poco se habla, de la comunicación como un importante factor para el logro de la comprensión y al reflexionar sobre ello podemos referir infinidad de casos en que la comprensión no se “da” por el simple hecho de no contar con una “buena” comunicación (p1)

“la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él, la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas.” (Vygotsky, 1982). Así, en la medida que se desarrolle el lenguaje, mayor será la capacidad del individuo para construir conceptos, adquirir conocimientos, elaborar significados, pero a la vez, le sirve para transmitirlos y para expresarlos. (p.4)

Para Dell Hymes, (1971) la competencia comunicativa se relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Así, la competencia comunicativa es el término más general, para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (p.4)

Por lo tanto, para Dell Hymes, (1971) la competencia comunicativa se define como la capacidad de elaborar, producir y descodificar mensajes, discursos adecuados, tanto en el ámbito de la oralidad como de la escritura. Mensajes que cumplan con la eficacia comunicativa, en el sentido de interacción con las demás personas de su entorno. (p.4)

efectúa en un solo sentido, desde el docente emisor de los contenidos hacia los alumnos receptores pasivos, los cuales al no involucrarse en el proceso comunicativo éste será deficiente, porque no hay oportunidades para el diálogo ni el intercambio, no se crea el espacio interactivo y no se participa por diversas razones: por temor a equivocarse, por falta de motivación, porque no se generó el momento oportuno, etc. (p.6)

En primer lugar, los maestros deberán promover una comunicación efectiva en la que los alumnos tuvieran la posibilidad de interactuar, intercambiar opiniones y criterios libremente y la comunicación fuera también alumno – alumno no solo en dirección vertical profesor – alumno. Así, la combinación comunicación-educación debe estar centrada en el proceso, el profesor estimula la construcción del conocimiento en el alumno y propicia el aprendizaje, el estudiante por su parte, asume un rol protagónico y participando como sujeto, la comunicación en este modelo, es un proceso interactivo, la relación es sujeto-sujeto, donde se estimula el flujo y reflujo de la información, el intercambio entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos. (p.6)



Entonces, para desarrollar estas competencias que integran lo que llamamos competencia comunicativa, el docente tendrá que desarrollar, entre otras capacidades, las de reconocer los elementos característicos de la situación comunicativa y del contexto en que ésta se desarrolla. Deberá también conocer, reconocer y ser capaz de utilizar registros y estilos diversos, que configuran tipologías específicas del discurso oral, escrito e iconográfico. Ello requiere un conocimiento textual o lingüístico, pero también sociocultural y pragmático, puesto que las capacidades de interpretar y expresar significados residen en la capacidad básica de negociar el significado y si de acuerdo a Vygotsky, el desarrollo psicológico es un proceso que se fundamenta en lo social, entonces, los signos externos se interiorizan en un proceso organizado, a partir de su conocimiento y manejo en la sociedad (p.7)

Para Biggs (2006), una comprensión sólida, que trasciende los niveles declarativos, consiste en que los alumnos relacionen los temas, hagan inferencias, adapten y utilicen los conocimientos así comprendidos y que los expliquen, así, la utilización de lo aprendido para tratar con problemas y verlos de forma diferente, supone una comprensión de orden superior, lo cual probablemente satisface los requerimientos de la mayoría de los profesores de matemáticas. (p.8)

(Morín, 2000).

Al mencionar Morín que la comprensión no es una simple decodificación, los obstáculos externos cobran una importancia relevante, como es el caso del sentido de las palabras, ideas y la visión del mundo de otra persona y que aplicada a los resultados de la investigación en mi tesis de doctorado, en donde la deficiente comunicación no produce una comprensión eficaz ya que mientras el docente está pensando una cosa mientras imparte su clase, los alumnos están pensando en otra (Castillo Nava, M. 2009)

Para Morín (2000) “la comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana” (p. 53).

podemos afirmar que, para lograr el aprendizaje, el alumno de matemáticas, deberá comprender y procesar los saberes que brinda la información científica, a través de una eficiente y eficaz comunicación de dos vías (flujo y reflujo) con el docente, desarrollando ambos, su competencia comunicativa, facilitando el intercambio de ideas y conceptos. (p. 10)

(Ibarra, 2006)

Barreras de la comunicación Entendemos por barreras de la comunicación las interferencias u obstáculos que dificultan la comprensión de la información, de los sentimientos y del comportamiento e impiden la funcionalidad del proceso y una adecuada relación interpersonal. Se han identificado algunas tales como:

- Barrera del amor propio: Resta valor a las cualidades de los otros y aprecia sólo las suyas. Se cree con toda la verdad e impide que los otros hablen.
- Barrera de la indiferencia: Se oye al otro, pero no se le escucha.

- Barrera de la superioridad: Se siente superior al otro, no se le considera como a igual en dignidad. Considera al otro como objeto, no como sujeto.
- Barrera del oído selectivo: Escucha sólo lo que le conviene.
- Barrera del patrón: Cuando encasilla al otro en una determinada imagen.
- Barrera del lenguaje: Cuando antepone la ironía o la burla al lenguaje comprensivo.

En el proceso comunicativo levantamos barreras sin saber las consecuencias para la interacción con el otro ni lo disfuncional que resultan los mensajes en los que se emplean términos, juicios evaluadores, autoritarios, acusadores, que interrogan, trivializan y dan soluciones o consejos sentenciando. (p.4)

- Una escucha empática favorece el proceso comunicativo al.
- Aceptar los argumentos, objeciones o críticas de la otra persona sin que esto signifique estar de acuerdo con sus conductas u opiniones.
- Comprometerse física y mentalmente a escuchar
- Mirar al otro
- Indicar que se escucha afirmando con la cabeza
- Escuchar sin interrupciones innecesarias
- Dejar las pausas para animar al que habla a lo que siga haciendo
- Evitar ponerse a la defensiva
- No distraer la atención de la conversación del que habla, mostrándose en desacuerdo o hablando de sí mismo.
- Resumir de vez en cuando lo que dice el otro para asegurarse de que se ha atendido. (p.5)

La comunicación en el aula. Si en el aula la comunicación se efectúa en un solo sentido, desde maestro emisor de los contenidos hacia los alumnos y los alumnos no se implican en el proceso comunicativo esta será deficiente, porque no hay oportunidades para el diálogo ni el intercambio, no se crea el espacio interactivo y no se participa por diversas razones: por temor a equivocarse, por falta de motivación, porque no se generó el momento oportuno, etc.

Los maestros podrían reducir los problemas de disciplinas en el aula, si promovieran una comunicación efectiva en la que los alumnos tuvieran la posibilidad de interactuar, intercambiar opiniones y criterios libremente y la comunicación fuera también alumno – alumno no solo en dirección vertical profesor - alumno. El limitar el intercambio y el diálogo entre los alumnos durante la clase, no elimina la necesidad de expresar sentimientos o ideas de satisfacción o malestar, solo los contiene los inhibe. Estos se manifestarán en otro momento, en el receso o en otra clase, pero como un estallido por la presión a la que ha estado sometido el grupo. Este aspecto se observa también en el proceso de aprendizaje, en el cual, con no poca frecuencia, la falta de habilidad para generar un debate participativo provoca preguntas y respuestas mecánicas que no garantizan una producción de alta calidad ni la construcción del conocimiento. (p. 5)

(Morin, 1999)

La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el

desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro. (p.3)

(Kaplun, 1998, p. 8)

Ha de ser, asimismo, una educación estimuladora de la iniciativa y la creatividad de los educandos y propiciadora de su autoexpresión, en la que reconocerá una impulsora de la adquisición y enriquecimiento del lenguaje y de la competencia comunicativa; verá, pues, a la comunicación ya no como un mero instrumento auxiliar sino como un componente pedagógico y metodológico básico; y no sólo al servicio de la enseñanza sino sobre todo al servicio del aprendizaje. (P.243)

En este marco, la comunicación educativa tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación —redes de interlocutores, próximos o distantes— para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas (P.244)

En síntesis, lo que definirá la concepción de Comunicación Educativa por la que se opte en los años venideros será el valor que ésta le asigne a la formación de la competencia comunicativa y a la expresión del educando en el proceso de apropiación del conocimiento; la medida en que siga concibiéndolo como un educando-oyente o se proponga constituirlo como un educando hablante. (P.244)

(Cañas, 2010)

La comunicación en el aula es uno de los principales elementos con los que se debe contar y dominar perfectamente por parte de cada profesor, ya que, de este modo, las explicaciones, comentarios, preguntas, dudas, etc. que puedan tener nuestros alumnos, se verán reducidas de manera considerable o, de no ser así, serán resueltas de la manera más ventajosa tanto para su entendimiento como para nuestro control sobre la clase. (p.29) Seis sugerencias para llegar a ser buenos “escuchadores”:

1. Cambiar el entorno.
2. Mantener en contacto visual.
3. Observar el lenguaje del cuerpo.
4. No interrumpir o sacar conclusiones precipitadas.
5. Usar el tiempo que sobra para pensar.
6. Juzgar el contenido, no al alumno. (p.38)

**Anexo K** Rúbrica de evaluación para Narraciones

<b>CRITERIO</b>	<b>EXPERTO 95-100</b>	<b>APRENDIZ 85- 94</b>	<b>NOVATO 60- 83</b>	<b>INGENUO 10- 59</b>
<b>TITULO</b>	Título creativo, llama la atención relacionado con el tema	Titulo relacionado con el tema	Titulo presente pero no parece estar relacionado con el tema.	No hay título
<b>comentario</b>				
<b>INTRODUCCIÓN</b>	Se denota una introducción a la historia clara y que atrapa al lector	Introducción a la historia clara pero no es atrayente	Idea introductoria que no es clara y no atrae al lector	No hay introducción
<b>comentario</b>				
<b>DESARROLLO</b>	Se entiende claramente el porqué del problema y desarrollo de la narración	Se entiende un poco el porqué del problema y el desarrollo de la narración	Tiene un desarrollo, pero no se entiende el problema y el desarrollo de la narración	No hay desarrollo ni problema en la narración.
<b>comentario</b>				
<b>FINAL</b>	La solución a los problemas es lógico y se entiende claramente	La solución al problema es fácil de entender, pero no tiene lógica	La solución al problema es difícil de entender	No le da finalización a la narración
<b>comentario</b>				
<b>PERSONAJES PRINCIPALES Y</b>	Se nombran claramente los personajes principales y se	Se sabe cuáles son los personajes y se sabe cuál de	Hay pocos diálogos en la narración, pero se sabe	No hay diálogos o no se sabe quién

<b>DIÁLOGOS</b>	evidencian diálogos fáciles de entender	ellos está hablando	medianamente quién habla	está hablando
<b>comentario</b>				
<b>ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN</b>	No hay errores de ortografía o puntuación	Hay menos de 5 errores	Hay más de 5 errores	Hay más de 10 errores
<b>comentario</b>				
<b>PROCESO DE ESCRITURA</b>	El estudiante dedica mucho tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (plan de escritura, borrador en cuaderno, borrador en hoja blanca) Trabaja duro para crear una historia maravillosa.	El estudiante dedica algo de tiempo y esfuerzo al proceso de escritura (plan de escritura, borrador en cuaderno, borrador en hoja blanca) Trabaja para terminar la historia.	El estudiante dedica tiempo y esfuerzo al proceso de escritura, su trabajo no fue muy cuidadoso en la realización de la narración	El estudiante dedica poco tiempo y esfuerzo y el resultado no es el esperado

## Anexo L Carta de Presentación y Autorización de los padres de familia

Chía, marzo de 2017

Señores:

Padres de Familia: Grado 3°, 4°, 10° y 11°  
Institución Educativa Fonquetá  
Ciudad

Asunto: Consentimiento informado para la participación en la investigación en evaluación. Tesis de grado, en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

Señor:

Acudiente, madre o padre de familia, tutor legal

Cordial Saludo:

Interesado por entender la incidencia de los procesos evaluativos en el aula de sus hijos sobre el desarrollo de la competencia comunicativa venimos adelantando estudios de Maestría en la Universidad de La Sabana y en el marco de desarrollo de tesis de la misma, estaremos trabajando con sus hijos en el transcurso del presente año y al inicio escolar del siguiente grado entre los meses comprendidos entre febrero y mayo de 2018.

Es muy importante implementar estrategias relacionadas con nuevos instrumentos de evaluación y diversas estrategias que permitan evidenciar tanto el desarrollo de pensamiento de sus hijos como la evolución de la competencia comunicativa en el aula ya que desde múltiples autores se viene gestando la necesidad de incorporar en las aulas diferentes estrategias pedagógicas que potencien sus procesos comunicativos y que estamos seguros, serán un gran aporte en la formación de ellos.

En el avance del proceso, aplicaremos diferentes instrumentos evaluativos que permitirán identificar el nivel de desarrollo de la comunicación de sus hijos, adicionalmente se caracterizarán los estilos de aprendizaje, que nos darán un indicio de la tendencia que tienen a la hora de comprender, con esto buscamos diseñar planeaciones contextualizadas que potencien las capacidades de sus hijos, posteriormente se avanzará en el manejo y aplicación de herramientas relacionadas con las rutinas de pensamiento. Durante el 2017, se aplicarán encuestas, instrumentos de evaluación y seguimiento a los procesos que nos permitirán medir los alcances de estas intervenciones.

Todas las imágenes, videos o grabaciones de audio que, como insumo de investigación, sean tomadas en el aula serán de usos exclusivo de la investigación y propósitos académicos

Agradecemos su atención y aprobación, no sin antes expresarles nuestra disposición permanente a resolver cualquier inquietud o sugerencia.

Cordialmente,

Cristian Gabriel Rueda Ramírez, docente de bachillerato  
Margareth Isabel Bojacá Pote, docente de primaria

---

### DESPRENDIBLE DE AUTORIZACION

Autorizo a mi hijo/acudido \_\_\_\_\_, del curso: \_\_\_\_\_, a realizar y participar en las actividades sobre la investigación en prácticas evaluativas durante el año 2017 y primer semestre de 2018, por parte de Cristian Gabriel Rueda y Margareth Isabel Bojacá, en calidad de docentes de la Institución Educativa Fonquetá, Sede principal y estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

Autorizo el uso de imágenes (no primer plano), video y audio en el proceso de la investigación

Nombre del padre, madre, acudiente o tutor legal: \_\_\_\_\_ identificado(a) con cédula de ciudadanía No \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Firma: del padre, madre, acudiente o tutor legal: \_\_\_\_\_

Firma del estudiante: \_\_\_\_\_