



Propuesta de Aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo docente en una Institución de Colombia y una en Estados Unidos, referente a la evaluación como clave en la toma de decisiones

TESIS DOCTORAL

que para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Diego Fernando Teatin Martínez

ASESOR

Maria Alicia Aleman Castillo

México, 2024

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Teatin, Diego (2024). *Aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo docente en una Institución de Colombia y una en Estados Unidos, referente a la evaluación como clave en la toma de decisiones* [tesis de doctorado. Universidad de Investigación e Innovación de México.]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo proponer una aproximación teórico-epistemológica al explorar el imaginario colectivo desde los docentes hacia el referente de evaluación y las decisiones que derivan al analizar sus efectos y resultados para el periodo 2023-2024. Mediante un enfoque cualitativo, se exploraron las percepciones, opiniones y prácticas de los educadores en relación con los procesos de evaluación. El estudio se estructuró a partir de 3 categorías temáticas: toma de decisiones institucionales a partir de resultados de evaluación (o de las voces de los docentes); el imaginario colectivo referente a la evaluación y finalmente la construcción teórico-epistemológica del investigador sobre el imaginario docente de la evaluación. La teoría emergente Imaginario Evaluativo Contextual-Adaptativo (IECA), fue propuesta para ser guía en la toma de decisiones y puede ser comprendida tomando en cuenta sus 8 principios fundamentales, 5 dimensiones, 5 ejes de acción y 15 actividades, que caracterizan su marco conceptual. Se evidenció que los sistemas de evaluación de dos instituciones, una en Estados Unidos y otra en Colombia, tienen diferencias importantes. En EE. UU., el progreso académico se basa en la acumulación de créditos con requisitos progresivos, mientras que, en Colombia, el avance es anual, con medidas correctivas para estudiantes con dificultades y opciones flexibles de promoción. La institución de EE. UU. utiliza un enfoque cuantitativo y normativo, mientras que en Colombia se combina una evaluación cualitativa y cuantitativa. Los hallazgos evidenciaron que, si bien los docentes colombianos valoran la evaluación, existe una falta de uniformidad en la comprensión de conceptos fundamentales como la evaluación formativa y sumativa. Esta disparidad limita la comunicación de propósitos y la eficacia en la toma de decisiones. Se concluye que es imprescindible establecer vínculos más sólidos entre las políticas, teorías y prácticas evaluativas. Esto implica la capacitación de los docentes, la creación de directrices pedagógicas institucionales, y la facilitación de su participación en la formulación de políticas nacionales.

Palabras claves: Aproximación teórico-epistemológica. Imaginario colectivo docente. Evaluación para la toma de decisiones.

Abstract

This research aimed to propose a theoretical-epistemological approach by exploring the collective imagination of teachers regarding the evaluation reference and the decisions that arise when analyzing its effects and results for the period 2023-2024. Using a qualitative approach, the perceptions, opinions and practices of educators in relation to evaluation processes were explored. The study was structured around 3 thematic categories: institutional decision-making based on evaluation results (or the voices of teachers); the collective imagination regarding evaluation and finally the theoretical-epistemological construction of the researcher on the teaching imagination of evaluation. The emerging theory, Contextual-Adaptive Evaluative Imaginary (CEI), was proposed to be a guide in decision-making and can be understood taking into account its 8 fundamental principles, 5 dimensions, 5 axes of action and 15 activities, which characterize its conceptual framework. It was evident that the evaluation systems of two institutions, one in the United States and one in Colombia, have important differences. In the US, academic progress is based on the accumulation of credits with progressive requirements, while in Colombia, progress is annual, with corrective measures for students with difficulties and flexible promotion options. The US institution uses a quantitative and normative approach, while in Colombia a qualitative and quantitative assessment is combined. The findings showed that, although Colombian teachers value assessment, there is a lack of uniformity in the understanding of fundamental concepts such as formative and summative assessment. This disparity limits the communication of purposes and the effectiveness of decision-making. It is concluded that it is essential to establish stronger links between assessment policies, theories and practices. This implies the training of teachers, the creation of institutional pedagogical guidelines, and the facilitation of their participation in the formulation of national policies.

Keywords: Theoretical-epistemological approach. Collective teaching imagination. Evaluation for decision-making.

Agradecimientos

Con agradecimiento a mi esposa Raquel Rojas quien me dio ánimo a luchar y conseguir sueños, quien ha creído en mí y me ha dado la riqueza más grande: UN HOGAR.

Dedicatorias

Con amor a mi familia:

 Mi hijo Samuel esto es por ti y para ti.

 Mi esposa Raquel, somos lo que somos porque tú nos unes y nos orientas con amor.

 Mi madre Adela, gracias por la vida y gracias por el amor incondicional.

 Mi hermano y hermanas, sobrina y sobrinos, en la distancia y en el corazón.

Índice general

CAPÍTULO 1 Proyección de la Investigación	15
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación, México	15
1.2. Planteamiento del problema	16
1.3. Formulación del problema (pregunta de investigación)	19
1.4. Justificación	19
1.5. Objetivos	22
1.5.1. Objetivo general	22
1.5.2. Objetivos específicos	22
1.6. Hipótesis	23
1.7. Alcances y delimitaciones	24
1.7.1. Alcance teórico	24
1.7.2. Alcance metodológico	24
1.7.3. Alcance práctico	25
1.7.4. Delimitación Espacial	26
1.7.5. Delimitación Temporal	26
1.7.6. Delimitación Temática	26
CAPÍTULO 2 Fundamento Teórico	27
2.1. Estado del Arte	27
2.1.1. Internacional	27
2.1.2. Nacional	28
2.1.3. Local	30
2.2. Marco Teórico	31
2.2.1. De los resultados de la evaluación hacia la definición de decisiones de mejora	31
2.2.2. Aproximación teórico-epistemológica de los propósitos decisorios de la evaluación	35
2.3. Marco Conceptual	36
2.4. Marco Histórico y Actual	37
2.4.1. Reformas educativas y la evaluación, 2004-2010	39
2.4.2. Sistema de evaluación y nuevos métodos de evaluación, 2010-2015	40
2.4.3. Innovación en la evaluación y TIC, 2016-2020	40

2.4.4. Transformación educativa en escenario de pandemia, 2020-2024	41
2.5. Marco Legal y Normativo	42
2.5.1. Normatividad internacional	42
2.5.2. Normatividad Nacional	43
2.5.3. Normativas educativas y evaluativas en el contexto de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja y Sumter High School	44
CAPÍTULO 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación	49
3.1. Operacionalización de Variables y Elaboración de Matriz de Consistencia Científica metodológica	49
3.1.1. Matriz de Congruencia	51
3.2.1. Diseño Metodológico	53
3.2.2. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis	55
3.2.3. Definición de métodos técnicas e instrumentos de obtención de datos Enfoque de investigación- Enfoque de recolección de datos	56
3.2.4. Desarrollo de los instrumentos de recolección de datos	59
3.2.5. Determinación de la muestra y su criterio de selección Sobre los informantes Claves..	61
3.2.6. Trabajo de campo	62
3.2.7. Aplicación de los instrumentos	63
3.2.8. Procesamiento de la información	68
3.2.9. Análisis de los resultados en los datos	70
3.2.10. Redacción de resultados y discusión	70
3.2.11. La Teoría del Imaginario Evaluativo Contextual-Adaptativo (IECA)	76
3.2.12. Las 5 dimensiones clave en la Teoría IECA:	77
CAPÍTULO IV: Propuesta de Transformación	78
4.1. Fundamentación de propuesta de transformación	78
4.1.1. Dimensiones teórico-epistemológicas	79
4.1.2. Imaginario Colectivo Docente y la Evaluación: Una Perspectiva Teórico-Epistemológica	79
4.1.3. Cuadro comparación entre los sistemas educativos de Sumter High School (Estados Unidos) y la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja (Colombia)	80

4.1.4. La evaluación como clave en la toma de decisiones	81
4.1.5. Implicaciones para la práctica docente	82
4.1.6. Comprensión del imaginario colectivo docente sobre la evaluación permite	82
4.1.7. Ejemplos en el contexto colombiano	83
4.1.8. La evaluación desde el imaginario colectivo docente	83
4.1.9. Imaginario colectivo docente y la evaluación	83
4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación	84
4.2.2. Dimensión cultural y contextual Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja....	85
4.2.3. Dimensión pedagógica y práctica docente con evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa)	86
4.2.4. Dimensión epistemológica reflejada en el currículo desde el imaginario colectivo docente. 88	88
4.2.5. Dimensión crítica y reflexiva acerca de la evaluación y su relación con los resultados.	89
4.2.6. Dimensión normativa y legal adaptadas a las características de los territorios donde están ubicados las instituciones educativas (Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja). 90	90
4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación	91
4.3.2. Pertinencia	91
4.3.3. Sostenibilidad	93
4.3.4. Funcionalidad	93
4.3.5. Impacto	103
CONCLUSIONES	108
RECOMENDACIONES	112
BIBLIOGRAFÍA	115
ANEXOS	128

Índice de figuras

No se encuentran elementos de tabla de ilustraciones.

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Contextualización Internacional</i>	42
Tabla 2. <i>Leyes y normas colombianas</i>	43
Tabla 3. <i>Matriz Operacionalización de las Categorías de Investigación</i>	49
Tabla 4. <i>Diseño de la matriz de congruencia para investigaciones cualitativas</i>	51
Tabla 5. <i>Proceso se llevó a cabo en el primer interrogante del instrumento seleccionado</i>	64
Tabla 6. <i>Proceso sistemático de categorización</i>	68
Tabla 7. <i>Cuadro comparativo entre los sistemas educativos de Estados Unidos y Colombia</i>	80
Tabla 8. <i>Resultados del formulario de validación de funcionalidad de la propuesta</i>	94

Anexos

Anexo 001: <i>Formulario de validación de funcionalidad de la propuesta</i>	94
Anexo 002: <i>Guión de Entrevista 1</i>	128
Anexo 003: <i>Tabulación de respuestas varias</i>	133
Anexo 004: <i>Formulario de validación de funcionalidad de la propuesta</i>	141

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa es un proceso multifacético que influye en diversos aspectos del sistema educativo. En especial, la manera en que se lleva a cabo la evaluación de los docentes tiene un impacto considerable en la calidad del sistema del aprendizaje y, por ende, en la educación en general. En coherencia este estudio se centra en explorar cómo piensan y sienten los docentes sobre la evaluación en dos colegios: uno en Colombia y otro en Estados Unidos. Esta comparación es relevante pues permite establecer parámetros guía para la toma de decisiones con un enfoque de mejora continua de los procesos de evaluación.

Según Cáceres, et al., (2018) el imaginario colectivo, también denominado conciencia colectiva, o imaginario social, constituye una pieza fundamental para funcionar socialmente, a medida que este imaginario permite formar individuos sociales, sin eliminar la subjetividad propia en cada persona. Interpretando lo expuesto en Krichesky (2018) Los docentes se involucran en la comunidad educativa y comparten ideas y conocimientos sobre temas importantes como la evaluación. Estas relaciones generan un marco común de entendimiento, que se refuerza con las políticas institucionales, las dinámicas grupales y las influencias externas, como las expectativas de la sociedad o las directrices ministeriales. Cuando los docentes adaptan sus prácticas a este marco, contribuyen activamente a su mantenimiento.

En consideración y con la intención de contribuir al conocimiento con alta probabilidad de ser utilizado en la toma de decisiones, el objetivo de este estudio, enmarcado en un contexto global y como un requisito para la obtención del título doctoral en educación, es proponer una aproximación teórico-epistemológica basada en el imaginario colectivo docente de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja.

Los hallazgos de este estudio se utilizaron para formular recomendaciones que fortalezcan los procesos de evaluación y realicen ajustes que mejoren la calidad del aprendizaje en cada colegio y en los sistemas educativos en general. Como resultado, logra ofrecer nuevas perspectivas para entender la compleja relación entre evaluación y docentes y permite que se generen otras investigaciones complementarias a esta, para comprender cómo las creencias y valores

compartidos dentro de una comunidad docente influyen en la evaluación, y, en consecuencia, en la calidad educativa.

En complemento según Sandoval, et al, (2022) , la evaluación es algo natural para los seres humanos, ya que siempre estamos examinando lo que nos rodea. Además, relacionan la evaluación con la calidad educativa. Por otro lado, Rueda (2009) argumenta que la evaluación debería permitir la reflexión y el diálogo sobre sus aspectos más importantes. Esto significa que todos los involucrados en el proceso deben entender claramente qué se espera de la evaluación. Su enfoque no solo examina los componentes de la evaluación, sino que también cuestiona las políticas públicas que influyen en cómo los docentes la ven.

Considerando lo expuesto en los anteriores argumentos teóricos, este estudio utiliza un enfoque cualitativo para analizar las percepciones, prácticas y opiniones de los profesores sobre la evaluación. Se realizaron entrevistas para recoger información sobre los métodos de evaluación que utilizan, su satisfacción con el proceso, los criterios que aplican, sus expectativas culturales y los resultados que obtienen. El método contrasta dos sistemas educativos para identificar tanto los elementos comunes como las diferencias en el imaginario de los docentes de ambos países.

Inicialmente se hace un descubrimiento de las nociones que poseen los docentes de lengua extranjera en Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja usan, en relación con los resultados de pruebas para su toma de decisiones. Para luego poder comprender el imaginario colectivo referente a evaluación como apoyo en la toma de decisiones y la práctica de los docentes de lengua extranjera y otras áreas en las dos instituciones. Luego se interpretó la concordancia entre las voces y práctica docente referente a las decisiones tomadas por los docentes en pro del mejoramiento en los resultados de pruebas previas a la aprobación de los cursos.

Posteriormente, se hace la construcción de las dimensiones vinculantes de una aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo referente a la evaluación como clave para la toma de decisiones desde las voces de los docentes de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja.

Finalmente, este trabajo se estructura en cuatro capítulos principales. El Capítulo uno (1) aborda la proyección de la investigación, incluyendo la línea de investigación, el planteamiento y la formulación del problema, la justificación, los objetivos: general y específicos, la hipótesis, los alcances (teórico, metodológico y práctico) y las delimitaciones (espacial, temporal y temática). El Capítulo dos (2) está dedicado al fundamento teórico, en el que se incluye el estado del arte (internacional, nacional y local), el marco teórico, el marco conceptual, el marco histórico y actual, así como el marco legal y normativo. En el Capítulo tres (3), se presentan los fundamentos metodológicos y los resultados de la investigación, donde se discuten la operación de variables, la elaboración de la matriz de congruencia, y el diseño metodológico. El Capítulo cuatro (4) se enfoca en la propuesta de transformación, que abarca la fundamentación de la propuesta, su estructura, y la valoración, evaluación y validación de la misma. El documento finaliza con las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos pertinentes.

CAPÍTULO 1 Proyección de la Investigación

En este capítulo se presenta la estructura que guía esta investigación, siguiendo un enfoque que va de lo general a lo específico. En primer lugar, se define la línea de investigación abordada en esta tesis doctoral y se analiza de manera amplia la problemática que motiva el estudio, incluyendo una justificación de la relevancia del tema.

Luego, se detallan aspectos específicos, como la pregunta de investigación y los objetivos que guiarán tanto al lector como al autor en el desarrollo de los capítulos posteriores. A partir de aquí, se formula una hipótesis que ayudará a identificar los alcances y limitaciones de esta investigación. Este enfoque proporciona una base clara para comprender el trabajo que se llevará a cabo a lo largo de la tesis.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Investigación e Innovación, México

Este trabajo se enmarca en la primera línea de investigación de la Universidad de Investigación e Investigación de México: Estudios comparativos en Educación y perspectiva de tipo internacional.

Es un trabajo de investigación de tipo comparativo internacional en el área de evaluación, realizado en dos países: Colombia y los Estados Unidos, bajo dos esquemas educativos propios del área. El objetivo general logrado fue: proponer una aproximación teórico-epistemológica al explorar el imaginario colectivo desde los docentes hacia el referente de evaluación y las decisiones que derivan al analizar sus efectos y resultados.

Este análisis se realiza a través de las voces de los docentes de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja, 2024).

Dentro de las múltiples perspectivas de la evaluación, se tiene como referente la posibilidad de decidir rutas mejor definidas, considerando en este caso de estudio particular que en ambas instituciones el aprendizaje en áreas generales como lenguaje o matemáticas y específicas como lenguas extranjeras comparten similitudes en cuanto a impacto y relación con estándares de referencia internacional y local.

Finalmente, la comparación entre instituciones de índole internacional permite contar con por lo menos dos fuentes de información para asumir aspectos claves para el diseño de investigación, tales como el análisis de marcos contextuales, la definición de antecedentes y situación problemática, permitiendo que los resultados puedan ser utilizados para mejorar la práctica de los procesos objeto de estudio (Burgos, 2019).

1.2. Planteamiento del problema

Históricamente, la percepción de las disparidades en la calidad de los niveles educativos entre Colombia y Estados Unidos se ha fundamentado en datos como los proporcionados por la OCDE en su informe de calidad educativa de 2020 publicado en Min Educación (2016), Estados Unidos ocupa el octavo puesto entre setenta y nueve países, mientras que Colombia se encuentra en el último lugar de este escalafón. No obstante, es crucial destacar que esta medida no abarca aspectos específicos como el manejo de una lengua extranjera o las problemáticas sociales que afectan el tránsito hacia una educación superior en cada territorio.

Es de considerar que el imaginario colectivo docente se mantiene y adapta mediante la formación continua y la colaboración entre colegas. Los talleres y reuniones pedagógicas permiten a los profesores revisar y actualizar sus ideas compartidas, incorporando nuevas perspectivas sin perder de vista su subjetividad individual Krichesky (2018) .

Para dar un contexto acerca de la problemática, esta nace desde la experiencia del investigador, comentarios acerca de las necesidades en materia de recursos, ambiente de aprendizaje, y cómo los resultados influyen en la imagen positiva o negativa del educador son comunes en escenarios tan diferentes como los son las instituciones educativas en Colombia y Estados Unidos. Desde la misma retórica acerca de las condiciones de los dos modelos los docentes en Colombia expresan que sus dificultades no deberían presentarse en el escenario estadounidense, sin embargo, las

voces esporádicas de los docentes en escuelas norteamericanas dan a entender que en efecto las condiciones para impartir educación están lejos de ser las ideales.

Es en este punto que el investigador desea comprender el imaginario colectivo comparando las voces y la práctica de docentes en una institución en cada país referente a la evaluación y las decisiones que derivan de los resultados evaluativos.

En ambos contextos educativos se propende por transformar las políticas educativas en función de los resultados en pruebas estandarizadas. Por ejemplo, Sumter High tomó la decisión en 2015 de eliminar el examen de español general como requisito de grado (Sumter School District [SSD], 2022), delegando la responsabilidad de demostrar competencia en lengua extranjera a pruebas independientes realizadas por cada departamento en cada escuela. Es prudente indagar cuáles son los efectos de decisiones como esta en el colectivo imaginario de los docentes frente a la evaluación.

En la Normal Superior Santiago de Tunja, estudios previos Bernal et al. (2012) indicaron la necesidad de que los docentes se actualicen en conceptualizaciones contemporáneas de los procesos curriculares. Además, es indispensable que se potencien otras habilidades que engrandecen la labor docente y se equiparan con los procesos evaluativos, como los que señalan Giraldo y Caro (2022), que en las escuelas normales superiores de Colombia hace falta fortalecer los procesos de investigación, lo mismo que sistematizar la apropiación social del conocimiento cuando se le permita a los docentes en formación y a sus maestros en estas escuelas contar con los materiales y las tecnologías adecuadas para ello.

Por otra parte, la dificultad percibida en evaluación puede asociarse a través de resultados de pruebas estandarizadas externas como ocurre en Colombia con los resultados de pruebas saber 11°.

Los resultados de las pruebas Saber 11-2023 Calendario A ubicaron a la ENST Escuela Normal Superior Santiago de Tunja en el puesto 25 entre 414 instituciones públicas y privadas del departamento de Boyacá, comparado con el puesto 19 en 2022 (ICFES, 2023). Esto quiere decir que el desempeño de los estudiantes del 2023 bajó frente a los resultados del 2022; estos cambios señalan decisiones y estrategias adoptadas por la institución que de algún modo han influido en

resultados actuales, y abre la brecha para investigar la percepción de los docentes respecto a la evaluación.

Vista la problemática desde otro ángulo, se puede decir que en ambas instituciones los maestros siguen lineamientos en los que las escalas de resultados determinan si un estudiante aprueba o no su curso, a menudo basándose en una escala numérica con límite de 10 o su equivalencia en límite de 100. Además, los estudiantes deben completar exámenes finales que evalúan su conocimiento en el área correspondiente. Algunos de estos exámenes son administrados por entidades externas al docente de aula, como Spanish Honors, AP y IB, o las Pruebas Saber 11, que miden la idoneidad del estudiante para desenvolverse en situaciones que lo sitúan en un cuadro de referencia internacional.

Sin embargo, según Piemontesi et al., (2012) la obsesión por las pruebas no se limita a los últimos años de formación; se arraiga desde la primaria hasta la escuela superior. Los estudiantes crecen percibiendo la evaluación como un instrumento de medida, lo que conlleva problemas significativos como el estrés y la ansiedad.

En consideración, Los docentes, en ambos contextos, enfrentan desafíos similares. Reciben capacitaciones constantes y se les exige cumplir con metas de desempeño. En Colombia, la evaluación, según Arizmendi y Saa (2018), genera inseguridades en el evaluado y, a nivel institucional, puede ser un elemento de control laboral. Según Ford et al., (2018) el sistema educativo de los Estados Unidos adolece por falta de apoyo para enfrentar la creciente presión, lo que afecta las percepciones de los profesores sobre su autonomía y eficiencia.

Pese a las diferencias culturales y socioeconómicas que separan las escuelas colombianas y estadounidenses, los resultados que miden la calidad de la educación en estas dos naciones señalan aún más esas disparidades. No obstante, a través de observación directa, se logró establecer que docentes de Sumter High School también se ven desconectados y desempoderados con respecto de las decisiones que pueden adoptar a partir de resultados de la evaluación. Ingersoll et al. (2018) sostienen que los profesores por lo general deben tener un rol protagónico en las decisiones adoptadas referentes a la enseñanza, técnicas y formas de calificar en el aula, pero más allá de otros aspectos escolares tanto académicos como no académicos, tales

como procesos en el comportamiento, planes de mejoramiento o programas de desarrollo profesional, su papel es limitado o nulo.

Otro de los asuntos de relevancia en la problemática estudiada tiene que ver con la multiplicidad de interpretaciones que pueden hacerse sobre un mismo objeto diferentes personas. Es decir, para algunos docentes, evaluación puede ser un proceso poco riguroso que requiere de estimar cuantitativamente el desempeño de un grupo de estudiantes y no quiere decir esto que ese sea uno de los fines de la evaluación. Para Moreno (2021) los tiempos de incertidumbre que se viven en la actualidad no dan para mantener un sistema de evaluación tradicional consistente en lograr que el estudiante o evaluado reproduzca de manera memorística un conjunto de contenidos trabajados, sino que va más allá hasta la trama teórica de lo que se conoce como evaluación por competencias.

En un sentido más amplio, De la Cruz (2023) explica la complejidad del debate sobre evaluación a partir de la percepción que se han configurado los docentes no más con la definición del qué y para qué evaluar, asuntos que parecieran simples, pero que en la práctica son el eje de grandes discusiones que adolecen de marcos teóricos sólidos; no obstante, la respuesta parece estar en la evaluación formativa. Sin embargo, al ver con mayor detalle los resultados en materia de planes ambiciosos como el bilingüismo se percibe que las decisiones adoptadas por políticas en Colombia en este respecto distan del alcance los objetivos originalmente planeados.

En ese sentido Montecillo et al., (2021) aducen que es necesario conocer la realidad y reconocer que la calidad docente no es la mejor. De igual forma postulan que tanto alumnos como profesores no encuentran motivación en el trabajo de aula que desarrollan cuando se hace evaluación.

Esta relación compleja de los docentes con la evaluación merece un estudio detallado desde diversas perspectivas para comprender las características distintivas de cada grupo. Se busca descubrir una realidad más allá de la noción de superioridad de un sistema sobre el otro en términos de calidad educativa. En última instancia, los docentes toman decisiones al planificar sus clases, siguiendo lineamientos curriculares que, eventualmente, serán medidos por evaluaciones. Es esencial explorar cómo se construye y qué define el imaginario colectivo de los

docentes en relación con la evaluación como clave en la toma de decisiones, para identificar si este influye en la visión de la evaluación en las instituciones educativas.

1.3. Formulación del problema (pregunta de investigación)

¿Cómo una aproximación teórico-epistemológica a partir del imaginario colectivo referente a la evaluación permite contribuir a la toma de decisiones desde las voces de los docentes de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja durante el periodo 2023-2024?

1.4. Justificación

La importancia de la presente investigación se justifica desde varios puntos de vista.

Desde el aspecto teórico: La práctica docente es susceptible de mejora constante, por ello, es frecuente que se recurra a diversas estrategias evaluativas que midan el avance de los estudiantes, no es poca la teoría y estudios al respecto. Vargas et al. (2021) afirman que los propósitos de la evaluación están ligados a la transparencia, la confianza y la capacidad de decisión, en este sentido se observa que la evaluación más allá de la objetividad del resultado presenta la subjetividad hacia el resultado y el proceso en sí mismo. Es comprender que más allá de los valores numéricos los docentes interactúan con los resultados y estos generan sentimientos que pueden determinar las decisiones que dictan el quehacer en las aulas. Es decir que, la evaluación también es en sí misma un proceso formativo o como se está teorizando en la actualidad: sobre evaluación formativa (Cañadas et al., 2021; De La Cruz, 2023; Melhuish et al., 2023).

Según cifras del ministerio de Educación Nacional de Colombia (en adelante MEN) en su revista digital oficial (2006), en el gobierno actual se orienta que los propósitos de la evaluación deben ser una referencia concreta para analizar el funcionamiento y los procesos internos de las instituciones, lo que facilita la organización y la identificación del nivel de participación y responsabilidad de los distintos actores y sectores (MEN, 2006, párr. 3). Esta concepción evidencia que la evaluación ha de ser eje para la definición de decisiones y guía el rol de cada uno de los partícipes del acto evaluativo, aspecto que a pesar de haber sido mencionado hace casi veinte años, aún sigue vigente en las políticas en materia de educación.

Adicionalmente, para que la evaluación no sea manejada como un acto punitivo en el que el evaluado se sienta inseguro, se afecte la salud mental y asuma actitudes negativas, deben considerarse otras cualidades conceptuales que definen la evaluación con propósitos más

humanos. Si se percibe la evaluación como un acercamiento a las dificultades del evaluado, entonces, la evaluación adquiere la característica de ser analítica e informativa, de tal manera que el educando pueda percibir qué obstaculiza su tránsito hacia el aprendizaje y bajo la orientación del docente, pueda emprender acciones de mejora que le permitan potenciar sus logros (Sandoval et al., 2022)

Desde el punto de vista metodológico: Por medio de un estudio fenomenológico-Hermenéutico se busca armonizar el concepto de evaluación dentro de una realidad que se vive en dos contextos específicos revelando cómo esta se percibe dentro del imaginario colectivo, y a su vez su influencia en la toma de decisiones. Zemelman (2021) plantea la necesidad de distinguir articulaciones en distintos aspectos, entendiendo que los momentos no son longitudinales sino un devenir de la realidad, de la articulación de elementos heterogéneos, en la cual ya se cuenta con un conocimiento determinado.

El quehacer docente tiene la particularidad que no es subjetivo ante los resultados que se esperan, a pesar de las diferencias estudiadas desde la teoría acerca de la forma como los estudiantes aprenden o los estilos que usan los maestros para compartir el conocimiento, las instituciones tienen la tendencia a usar valores de medición para determinar el éxito de las intervenciones pedagógicas en sus educandos. Esas son decisiones que se toman a partir de los resultados s por un grupo luego de la aplicación de una prueba estandarizada. De ese tipo de decisiones es que se ocupa esta investigación como se verá en el capítulo de metodología de este documento.

Desde el punto de vista social: Por otro lado, la evaluación también se nutre del entorno, el valor social que caracteriza a la educación conlleva a una interacción de pares que lleva a comunicar, debatir, socializar y comparar prácticas, pensamientos e imaginarios de la evaluación. Flores et al. (2022) describen en su estudio que los docentes se resisten a cambiar paradigmas, en general ven la evaluación pedagógica de una forma instrumental y accesoria. Es así como este estudio se basa en el diálogo directo con los docentes para conocer si los propósitos y usos de la evaluación son más acordes con los lineamientos del MEN o entidades reguladoras o lo expuesto por investigaciones previas a este estudio.

La comparación entre instituciones de índole internacional permite contar con por lo menos dos fuentes de información para asumir aspectos claves para diseñar la investigación. Por un lado, se

tiene el análisis de marcos contextuales, por otro lado, la definición de antecedentes y situación problemática, para usar los resultados en la mejora de la práctica de los procesos objeto de estudio (Painemil et al., 2021).

Desde el punto de vista personal: Otra de las razones que favorecen y argumentan en favor de la realización de estudios de este tipo a nivel comparativo, radica en el nivel de reflexión. Son variadas las lecciones que pueden aprenderse derivadas del análisis de aquellos imaginarios que se han configurado docentes de Sumter School High, como del Normal superior masculina de Tunja en relación con la evaluación.

Campos et al., (2021), narran su experiencia como pasantes colombianos en un programa de inmersión que se desarrolló en estados unidos para aprender inglés como segunda lengua; los investigadores plasmaron su reflexión y resaltaron la importancia de ver el valor del aprendizaje desde un contexto cultural y la forma como se enriquece, por encima de las vicisitudes que puedan surgir en el marco de la discriminación y la segregación que todavía persiste en algunas culturas como la norteamericana. Estudios similares comparativos del imaginario del docente se han realizado en otros contextos (Huertas et al., 2021; Ibarra, 2020).

Como se expresó anteriormente, a pesar de las marcadas diferencias culturales y socioeconómicas entre las escuelas de Colombia y Estados Unidos, Ingersoll et al. (2018) sugieren que los docentes en ambos contextos experimentan desconexión y falta de empoderamiento en ciertos aspectos de la toma de decisiones educativas, esto se presenta en áreas más allá de la enseñanza, técnicas y formas de calificar en el aula. La necesidad de examinar las semejanzas y diferencias en los procesos de toma de decisiones educativas en contextos aparentemente muy distintos plantea una paradoja. Esta paradoja puede ofrecer valiosas perspectivas sobre los factores que influyen en el empoderamiento docente y la eficacia de las políticas educativas, revelando prácticas exitosas que podrían adaptarse y aplicarse en diversos entornos educativos.

Es por esto que se hace necesario analizar los imaginarios de los docentes en los dos escenarios: el colombiano en la Normal Superior Santiago de Tunja y el extranjero en Sumter High ya que de este ejercicio se obtendrá una mejor visión sobre el imaginario colectivo de los docentes, permitiendo entender la relación entre la evaluación y la toma de decisiones que posiblemente

incidan en los resultados en pruebas estandarizadas en dos colegios públicos en países que distan mucho en las clasificaciones de calidad educativa.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Proponer una aproximación teórico-epistemológica a partir del imaginario colectivo referente a la evaluación que contribuya a la toma de decisiones desde las voces de los docentes de Sumter High de Estados Unidos y Normal Superior Santiago de Tunja en Colombia durante el periodo 2023-2024.

Objetivos específicos

Descubrir las nociones que poseen los docentes de lengua extranjera en Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja usan, en relación con los resultados de pruebas para su toma de decisiones.

Comprender el imaginario colectivo referente a evaluación como apoyo en la toma de decisiones y la práctica de los docentes de lengua extranjera y otras áreas en Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja

Interpretar la concordancia entre las voces y práctica docente referente a las decisiones tomadas por los docentes en pro del mejoramiento en los resultados de pruebas previas a la aprobación de los cursos.

Diseñar las dimensiones vinculantes de una aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo referente a la evaluación como clave para la toma de decisiones desde las voces de los docentes de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja.

1.6. Hipótesis

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y a su vez se reviste de la profundidad explicativa, puesto que se propone explicar desde un punto de vista teórico y epistemológico el imaginario colectivo configurado por dos grupos de docentes que no cohabitan el mismo espacio,

sino que están separados tanto geográfica como culturalmente y esta realidad inquieta conocer cuál es la construcción que han logrado en su experiencia para aprovechar los resultados de la evaluación. Para Hernández y Mendoza, (2018) la investigación puede tener una parte del problema desde la perspectiva descriptiva y otra explicativa; no obstante, advierte que las investigaciones descriptivas no tienen hipótesis y como en esta investigación se propone un planteamiento hipotético, se decanta más por el estudio explicativo.

Es posible desarrollar una aproximación teórica-epistemológica a partir del imaginario colectivo de docentes referida a la evaluación desde las posibilidades que abre para tomar decisiones más acertadas y la definición de estrategias de mejoramiento en dos instituciones educativas de naciones distintas: Sumter High de Estados Unidos y Normal Superior Santiago de Tunja en Colombia.

Es probable que desde las voces de los docentes se reflejen las lecciones aprendidas y se desarrolle una aproximación teórica-epistemológica desde el imaginario colectivo de los docentes consultados notando diferencias de índole cultural, de pensamiento o incluso desde la semántica de cada lengua que puede explicar la noción que en el país del norte el nivel de formación del docente es más elevado que el de Colombia, teniendo en cuenta la comprensión de la evaluación en cada contexto estudiado.

1.7. Alcances y delimitaciones

Este estudio espera brindar como alcance, una aproximación teórico- epistemológica. Para poder conseguir este estándar, es necesaria la revisión de la literatura sobre imaginarios colectivos de docentes, si no se ha configurado una, debe generarse un acercamiento a esta desde otras perspectivas que por analogía se puedan establecer.

1.7.1. Alcance teórico

Utilizando como marco un paradigma cualitativo, este estudio intenta explicar desde una perspectiva teórica y epistemológica el imaginario colectivo de dos grupos de docentes que, a pesar de estar separados geográfica y culturalmente, comparten una experiencia educativa común.

La necesidad de examinar similitudes y diferencias en los procesos de toma de decisiones educativas en entornos aparentemente dispares crea una paradoja que puede proporcionar información valiosa sobre los factores que influyen en el empoderamiento de los docentes y la eficacia de las políticas educativas.

De esta manera, fue posible desarrollar un enfoque teórico-epistemológico basado en el imaginario colectivo de los docentes, que podría brindar una oportunidad para tomar decisiones más precisas y definir estrategias de mejora para dos instituciones educativas de diferentes países.

1.7.2. Alcance metodológico

Dentro del enfoque de tipo interpretativo contextual Anchundia et al. (2021) destacan los postulados de Strauss y Corbin referentes a la teoría fundamentada puesto que esta se basa en los datos recopilados de manera sistemática, comprendiendo que en el espíritu investigador no se inicia con una teoría preconcebida, sino que esta surge de la información recolectada.

De este modo se concreta la metodología de este estudio, reconociendo el mérito que tiene consiste en orientar la importancia de la investigación. Muestra los elementos estructurales más significativos, tales como la pregunta del problema de investigación, sus respectivos objetivos y la justificación que aliena a trabajar en las respuestas que guían la curiosidad del investigador.

Esta investigación espera brindar un abordaje teórico epistemológico como campo de acción. Para cumplir con este criterio, es necesario revisar la literatura sobre el imaginario colectivo de los docentes. Si no hay configuración, se debe generar el método desde otras perspectivas, etc., se puede crear.

En otro capítulo se abordarán los fundamentos teóricos que permiten ampliar la perspectiva que se tiene sobre evaluación, sobre imaginarios colectivos y otras variables que están intrínsecas en el desarrollo de este estudio.

Además, fue fundamental la interacción contextual con docentes de dos instituciones educativas distantes y diferentes. Estas instituciones fueron elegidas no por su carácter distintivo o su pobre desempeño, sino por la participación de los investigadores. Vale la pena señalar que, aunque

inicialmente no se trata de un estudio de caso, los resultados nos permitirán determinar si se puede generalizar a muestras más grandes.

1.7.3. Alcance práctico

El análisis de la imaginación de los docentes en dos escenarios: docentes colombianos en Normal Superior Santiago de Tunja y docentes extranjeros en Sumter High School proporciona una mejor comprensión de la imaginación colectiva de los docentes, permitiendo así comprender mejor la imaginación colectiva de los docentes.

Sin embargo, existen algunas restricciones, como una cantidad de tiempo razonable para las entrevistas con los profesores. También hubo limitaciones en términos de recursos, y el principal desafío fue observar ambas situaciones de manera presencial en poco tiempo, ya que los calendarios académicos de las dos instituciones eran diferentes. Otra serie está marcada por interacciones con profesores de dos instituciones educativas cuyos orígenes son distantes y diferentes. Es entendible que una de estas instituciones educativas desconozca la existencia de la otra y que no sean seleccionadas por sus destacadas cualidades o bajo desempeño, sino porque los investigadores tienen vínculos con ambas instituciones y son seleccionados. Sin embargo, se aceptan algunas limitaciones, como la selección de docentes a entrevistar en un plazo razonable. Aunque inicialmente no es un estudio de caso, los resultados orientan si se puede generalizar a muestras más grandes.

También existen limitaciones en cuanto a recursos, dado que la principal dificultad es observar ambas situaciones presencialmente en un corto período de tiempo debido a los diferentes calendarios académicos de las dos instituciones

1.7.4. Delimitación Espacial

Se refiere a la ubicación geográfica donde se llevará a cabo la investigación, en este caso, Sumter High en Estados Unidos y la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja en Colombia.

1.7.5. Delimitación Temporal

El estudio se desarrolla durante el periodo 2023-2024, tiempo en el cual se analizarán las percepciones y prácticas de los docentes en relación con la evaluación.

1.7.6. Delimitación Temática

La investigación se centra en explorar el imaginario colectivo de los docentes respecto a la evaluación como clave en la toma de decisiones, abordando aspectos teóricos, metodológicos y prácticos relacionados con la evaluación en ambos contextos educativos.

CAPÍTULO 2 Fundamento Teórico

2.1. Estado del Arte

2.1.1. Internacional

En el contexto internacional, en los estudios se ilustran cómo los métodos elegidos y los paradigmas epistemológicos subyacentes pueden abordar fenómenos educativos complejos, desde las percepciones de los docentes hasta el uso de la tecnología en diferentes contextos.

El estudio de Palacios Briones (2022) utilizó un enfoque cuantitativo y descriptivo que enfatizaba las percepciones de los docentes sobre el trabajo escrito. Este paradigma epistemológico enfatiza la objetividad y la medición estandarizada de la imaginación colectiva de los docentes, proporcionándoles una visión estructurada para evaluar la enseñanza de la escritura.

En esta tesis titulada “Análisis de la percepción y la participación del profesorado en el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes de Educación Básica en Ecuador” la Doctora Fátima Elizabeth Palacios Briones (2022) se trazó como objetivo la valoración que se le atribuye a enseñar la escritura en la escuela. La muestra la derivó de una población de 1800 licenciados de Lengua y Literatura, pertenecientes a cinco instituciones educativas diferentes. La metodología implementada fue cuantitativa de enfoque descriptivo. El trabajo se englobó en los límites de la investigación exploratoria, y para la recolección de datos apelaron a la aplicación de un cuestionario con escala Likert.

Los resultados indicaron una apropiación de las estrategias de producción textual tanto desde la percepción de los docentes como de los estudiantes. Destacó Palacios (2022) que una de las claves de un buen trabajo en la producción escrita se debe a los niveles altos de formación de los docentes que les permiten adoptar metodologías y didácticas apropiadas para este fin. Dentro de las recomendaciones, la autora de la investigación sugiere que se aborden aspectos específicos de la redacción de modo que los textos estén cohesionados, sean coherentes y obedezcan a los principios de la adecuación como parámetros de revisión.

Este trabajo permite una orientación metodológica teniendo en cuenta el enfoque cuantitativo permitieron identificar referentes conceptuales del estudio que resaltan la importancia de estudiar desde la perspectiva de los docentes, de sus imaginarios, pese a que el estudio fue cuantitativo, el cuestionario de una escala Likert mide de manera eficaz y estandarizada ese imaginario colectivo que se pretende en esta actual investigación.

En complemento Contreras y Contreras, por otro lado, utilizan métodos cualitativos y heurísticos para relacionarse con la epistemología constructivista, centrándose en las observaciones y la comprensión de cómo las tecnologías digitales influyen en las actitudes de aprendizaje. Este enfoque prioriza la interpretación y el análisis en profundidad de las experiencias personales en un contexto longitudinal, reflejando una comprensión más subjetiva y dinámica del proceso educativo.

En la investigación de Contreras y Contreras (2024) titulada “Tecnologías digitales utilizadas en el aprendizaje que influyen en el aspecto actitudinal de los estudiantes” se desarrolló desde una profundización explicativa desde un fundamento teórico, para entender y argumentar para entender cómo se sustentan las tecnologías digitales en contextos educativos y de aprendizaje. Metodológicamente hablando, Contreras y Contreras (2024) desarrollaron su estudio a través del paradigma cualitativo con método heurístico como mecanismo efectivo de observación. No se especificó la población ni la muestra y justificaron esto por la complejidad de la implementación que cubrió varias etapas propias de un diseño longitudinal aplicado a niños con discapacidades diferentes.

2.1.2. Nacional

En el contexto nacional, se resalta en los estudios, el uso de métodos cualitativos y herramientas digitales en la enseñanza promueve la construcción de conocimiento a partir de observaciones y casos concretos. Se resalta también un enfoque «constructivista» que construye conocimiento a través de la interacción con herramientas digitales y pone a prueba la capacidad heurística de los métodos cualitativos para observar y analizar la realidad de la educación.

De los resultados, Contreras y Contreras (2024) destacan que es posible desarrollar aprendizajes en estudiantes con discapacidad, indistintamente de la patología que los caracterice a través de la

implementación de herramientas digitales para las variables compromiso, interés y participación, pero no fue de significancia en la categoría de la constancia. Estos resultados los explicaron a partir de la calidad visual y auditiva que poseen los recursos digitales que diseñaron los investigadores. Concluyeron que los niños refuerzan su capacidad de interés y atención en contenidos que han sido programados a través de herramientas digitales y que esta perspectiva de desarrollo de conocimiento a partir de las actitudes de los participantes contribuye con un constructo teórico desde el proceso intrínseco del aprendizaje desde la heurística.

El diseño de esta investigación aporta nuevas luces sobre cómo a partir de los resultados de un diseño metodológico se avanza hacia la construcción teórica que es uno de los propósitos centrales del presente estudio.

En el trabajo de tesis titulado “El uso de evidencia evaluativa en institutos de formación docente en Argentina” de Zacarias (2021) para el doctorado en educación y sociedad que se desarrolla en Universidad de Barcelona, partió con la base de ocho centros educativos de Argentina en los que se forman docentes. El propósito central consistió en analizar el grado de instrumentalización de resultados evidenciables como producto de evaluación y trabajar estos resultados en favor de nuevas políticas educativas.

Esta investigación cualitativa se trabajó a través de estudio de casos en los que la evaluación proporcionó evidencias a los docentes para adaptar nuevas rutas de formación. La investigadora observó y entrevistó en diferentes momentos y contextos educativos a los docentes que le proveyeron de la información suficiente para el desarrollo de una teoría fundamentada mediante procedimientos, inductivo, deductivo y analítico-comparativo.

Finalmente, a través de estudios de caso, Zacharias ilustra cómo la evidencia de la evaluación educativa puede guiar nuevas políticas y direcciones educativas. Este enfoque cognitivo refleja la naturaleza inductiva y deductiva del proceso de investigación cualitativa, en el que las observaciones se integran para formar una teoría basada en procedimientos y análisis comparativos. El contenido de esta investigación guarda similitud con el estudio que se está formulando, en el sentido en que la doctora Zacarias (2021) trabajó un tema similar al que se formuló en esta y que trató las evidencias de las evaluaciones en favor de la teoría.

2.1.3. Local

Los estudios locales revisados, destacan la importancia de la imaginación para influir en la percepción y el discurso, lo cual es fundamental para comprender las narrativas sociales y culturales en contextos educativos.

Las investigaciones han utilizado un marco Hermenéutico como marco para explorar cómo los estudiantes de secundaria construyen discursos estéticos relacionados con el patrimonio. Este enfoque fenomenológico es esencial porque intenta comprender las experiencias subjetivas de los estudiantes en relación con su entorno cultural y patrimonial, revelando así una visión constructivista del conocimiento.

Según Ponce y Rodríguez (2022) el estudio proporciona elementos teóricos para comprender cómo los estudiantes construyen representaciones del patrimonio bajo la influencia del imaginario colectivo, lo que es paralelo a las investigaciones actuales sobre la configuración del imaginario educativo colectivo y la educación. trabajaron la investigación que lleva por título: “Ideas estéticas del alumnado de educación secundaria sobre lo patrimonial: estilo artístico e imaginario colectivo” para desarrollar un análisis sobre configuraciones desde la estética que se idean estudiantes de secundaria que construyen un discurso en defensa del patrimonio que los identifica.

El estudio se estructuró en el paradigma cualitativo y diseñada desde la fenomenología que requirió analizar los discursos tanto iconográficos como verbales de 107 estudiantes de 3º de ESO. Las categorías de análisis empleadas estudian la sintaxis, la semántica y la pragmática de cada discurso.

Los resultados muestran discrepancias menores entre el discurso iconográfico y el verbal, sin embargo, mantienen buen nivel semántico, sintáctico y pragmático, aunque hayan descartado 10 discursos que no cumplieron con los parámetros propuestos.

Ahora bien, una de las instrucciones tiene que ver con la época de existencia de una iglesia y la mayoría de los discursos construidos fallaron en ese sentido y esto debido al imaginario colectivo como identidad que se construye transcurridos cinco siglos de la existencia de la iglesia que debían imaginar los estudiantes y reproducir para un videojuego de forma verbal e ilustrada. Las

conclusiones también están delimitadas por la influencia del imaginario colectivo que interfirió en la construcción bajo los criterios de temporalidad del discurso requerido.

Esta investigación es de relevancia y concuerda en parte con parte de los propósitos del diseño del presente estudio, teniendo en cuenta que aquí también se pretende configurar el imaginario colectivo que se ha arraigado en docentes de dos instituciones y con relación a la educación.

El uso de categorías analíticas como la sintaxis, la semántica y la pragmática refleja un interés por el discurso no sólo como expresiones verbales, sino también como expresiones pictóricas, profundizando el análisis del imaginario colectivo reproducido y modificado de los estudiantes.

Desde una visión metodológica, esta investigación destaca la influencia de la imaginación colectiva en la configuración del discurso sobre el patrimonio cultural, sugiriendo que la identidad cultural está profundamente arraigada en las generaciones más jóvenes, aunque esta imaginación puede crear imprecisiones temporales, como se señala en *La temporalidad de la cultura*.

2.2. Marco Teórico

2.2.1. De los resultados de la evaluación hacia la definición de decisiones de mejora

El eje central que determina el cumplimiento de objetivos de enseñanza en la labor del docente recae en el proceso evaluativo. Ante este fenómeno se ha teorizado constantemente desde el mismo momento en que surgen las interacciones de saberes, ya que la evaluación responde a la reflexión sobre la misma profesión e identidad del profesorado. Escalona et al., (2020), denotan que la evaluación nace de un deseo idealizado del docente como persona, se forma en la teoría, pero toma forma en la acción planeada del docente, esta misma se convierte en cultura escolar. Es de por sí un ejercicio consciente de la práctica y el conocimiento del currículo.

Dentro del entendido de la evaluación como evidencia Puin (2021) diferencia el proceso del resultado. Basándose en los postulados de Scriven en el siglo pasado separa la evaluación formativa de la evaluación sumativa. Mientras que la primera compromete al docente como juez y guía del desempeño, en la segunda sólo se limita a alcanzar el valor más alto posible. La evaluación formativa fomenta la idea de que siempre hay oportunidades de mejora, al ser un

"proceso continuo de retroalimentación y apoyo al aprendizaje" (p. 30). Este enfoque se respalda en el objetivo principal de la evaluación, que es promover la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes (Ravela et al., 2017).

La evaluación como proceso conlleva a la indagación sobre un fenómeno, En el campo de la didáctica Argnani y Llorens (2021) postulan que evaluar implica una acción sistematizada en donde enseñar y aprender son procesos yuxtapuestos cargados de datos que posteriormente pueden ser analizados y deben ser usados como evidencia que motiva adoptar decisiones de mejora. Es evidente que la evaluación educativa es un proceso interactivo entre dos actores, el estudiantado y el profesorado, por ende, se puede considerar la misma como una oportunidad para revisar en conjunto y por separado los efectos de este acto inherente del ser humano (Sandoval et al., 2022).

En cuanto a las decisiones, resulta natural comprender que, si el docente diseñó y aplicó la evaluación, corresponde a este revisar sus métodos, metodologías estrategias y demás orientaciones de su actuar pedagógico en búsqueda de mejorar profesionalmente. Mayormente, las decisiones del docente referente al estudiante tienen que ver con la promoción o acreditación de adquisición de logros. Gil y Morales (2018) resaltan la función reguladora y formadora de la evaluación aclarando que debe fomentar el saber ser en lugar de acaparar contenidos.

Aunque se desconoce el origen del paradigma de los monos y las bananas, esta metáfora se convierte en un ejemplo acerca de cómo eventos que se dan por hechos son aceptados dentro de un grupo, incluso por aquellos que nunca experimentaron los estímulos que los llevaron a tomar decisiones que se convierten en la norma. En este respecto la toma de decisiones se vuelve un componente importante ya que es resultado de la reflexión hecha sobre el proceso evaluativo. Esta, además de proveer información que soporta el proceso genera oportunidades de sistematización. Berlanga y Juárez (2020) mencionan se refieren al concepto de evaluación iluminativa introducido por Parlett y Hamilton en 1972, en el que el juicio en este proceso permite procesar de manera sistemática la información y aislar aquellos elementos críticos que deben asociarse en un plan posterior y a esto se le conoce como la definición de decisiones adoptadas para iniciar un nuevo proceso derivado de los resultados de la evaluación.

El proceso evaluativo implica conseguir información sistémica que regula la planeación de la actividad docente, entendiendo que la planeación es cíclica y retrospectiva en su análisis; permite reencausar su camino. La evaluación fundamenta las decisiones para corregir dificultades de aprendizaje referente a los contenidos (Silva et al., 2021). Ahora bien, las decisiones son informadas basadas en datos recogidos teniendo en cuenta preceptos como confiabilidad, replicabilidad, y sistematicidad para asegurar que estas decisiones devienen del análisis deductivo. Ennis (1991, 2001, 2016) y Facione (2007) citados en Bezanilla et al., (2018) se refieren a la relación que existe entre evaluación y pensamiento crítico, ya que este último es una habilidad que denota clarificación de la situación y genera una reacción, una propuesta o un juicio de valor. En el contexto latinoamericano la evaluación como pensamiento crítico también responde a la construcción de un mundo significativo mencionando el compromiso social y la acción crítica (Villarini, 2003 y Moore 2013, en Bazanilla et al, 2018).

En ese mismo entendido, adoptar decisiones requiere considerar el impacto de las intervenciones hechas (O'Connor y Solity, 2020). Un elemento importante de estas decisiones se determina por la validación social, alcanzada cuando la intervención es aceptable, factible y efectiva. Esta validación social surge de una sociedad en la que el desempeño crea nuevas formas de autorregulación (Tanner y Pérez, 2020). Sumado a la validación social O'Connor y Solity (2020) se basan en Ball (2006) para referirse a cómo los participantes del proceso evaluativo, especialmente los estudiantes “fabrican su propia práctica educativa” es decir adquieren la capacidad de seleccionar representaciones de sí mismos que corresponden a los requerimientos de las normas y el ambiente. Es así como al ser una fabricación es prudente conocer que se teoriza frente al imaginario colectivo.

La evaluación es vista como un resultado, pero también es un estímulo que genera sentimientos como temor y ansiedad, comunes tanto en docentes como estudiantes al ser evaluados por sentirse expuestos, indefensos o por el temor a ser descalificados y criticados; no es esta una constante que aplique al universo educativo, por lo tanto, en cada comunidad pueden presentarse situaciones tan variadas como únicas. Argani y Llorens (2021), resaltan que la evaluación puede ser percibida como “ardua y muchas veces incómoda” (p. 1), y que estas respuestas devienen tanto de la experiencia como del “imaginario que circula en torno a la evaluación” (p. 2). Los estímulos generan respuestas que dentro de un grupo se pueden convertir en norma.

Para poder integrar una dimensión intangible como el estudio de representaciones dentro de un sistema, Bornard et al (2019) distinguen entre representaciones e imaginario en tanto que las primeras se definen como modalidades del pensamiento práctico, además las representaciones sociales son una producción externa del sujeto mientras que el imaginario social le otorga su lugar central al sujeto como creador de significados nuevos dentro de una construcción dinámica. La clave de este proceso consiste en alejarse lo más posible de la subjetividad individual hasta encontrar el consenso del grupo, de modo que aquello que parecía una percepción particular, pase a ser una validación o constructo del colectivo.

A nivel de identidad se presenta un componente del imaginario colectivo que es la percepción. La teorización de este concepto en psicología deviene desde finales de la década de los 70s. Hoy en día más allá de estudiarla como respuesta a estímulos, y la forma como se interpretan datos sensoriales, la percepción nace desde la experiencia (Ghitis y Alba, 2019). Esta nace de las interacciones pasadas, el abordaje en el presente y las posibles manifestaciones o aproximaciones predictivas, asunto que puede ser considerado como un fenómeno. La percepción se teoriza como proceso interpretativo de una realidad a través de vivencias personales y resultado de interacciones sociales.

En el caso particular de este estudio, se considera la percepción que el docente se ha configurado sobre evaluación y los propósitos de sus resultados, luego, integrar esa percepción a partir de los puntos convergentes con la percepción del resto de docentes entrevistados y así se avanza en la aproximación hacia el imaginario colectivo.

Si se ve la evaluación como un componente social encontramos que en materia metodológica y epistemológica se tiende a crear identidad institucional. Johnson Guerra (2021) afirma que la puesta en práctica de la evaluación es determinada desde la visión administrativa en cuanto a las funciones y su relación en aspectos personales, sociales e institucionales. De igual forma este componente social de la evaluación es entendido por Albornoz (2018 citado en Ley Leyva y Espinoza (2021)) como las acciones aplicadas para valorar cualidades, que es social en sí mismo y construido por los juicios particulares de quienes construyen la evaluación.

Finalmente, al referirse a un colectivo no es extraño obtener una imagen particular sobre un grupo cuyo discurso se convierte en identidad. Sin embargo, dicho discurso puede provocar

reacciones favorables o desfavorables sobre otros grupos. Alfaro (2022) destaca que en la identificación del imaginario colectivo determinados discursos, aunque no sea con intención, pueden provocar perjuicio, pero este tendrá “perpetuidad social” (p. 62). De igual forma el discurso al perpetuarse puede no reflejar la realidad del momento ni el contexto.

2.2.2. Aproximación teórico-epistemológica de los propósitos decisorios de la evaluación

Para realizar una aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo docente referente a la evaluación para adoptar mejores decisiones es necesario reconocer que la relación de los docentes con la evaluación va en dos direcciones, por un lado, el docente debe tomar posición frente a esta para comprenderla como componente esencial de su labor, por otro, esta puede determinar la percepción propia y social construida de la labor ejercida. En la teoría existen varias formas de definirla ya sea como fin, medio o evidencia del proceso enseñanza-aprendizaje.

El adentrarse en un aula e interactuar con los docentes es descubrir una sociedad donde las relaciones de poder, intercambio de saberes, sentimientos, pensamientos, ideologías y demás fenómenos sociales se presentan aleatoriamente como sucedería en cualquier ambiente donde exista interacción entre individuos, no obstante, en esa relación docente y estudiantes interactúan bajo los parámetros de la pedagogía que es conocida por el orientador y desconocida para los educandos. Para Addine et al., (2020), describe un potencial epistémico cargado de sentido y significado que debe ser estudiado, pero desde el contexto en el que será aplicado por quienes están aprendiéndolo. Estas interacciones crean imágenes mentales cargadas de significado sobre los fenómenos en sí. La evaluación no está exenta de ser vista desde diferentes ángulos según la experiencia de cada individuo con la misma. Pero la imagen individual es de igual forma determinada por factores exteriores; del mismo modo, las opiniones sobre el ambiente educativo son similares en espacios que a simple vista parecen disímiles.

Tanto la evaluación como el papel del colectivo sobre el particular ha sido objeto de indagación desde el mismo momento en que se empieza a filosofar sobre la existencia de estos. El famoso pensador Séneca, discípulo del estoicismo, se refería a la multitud como la causante de sentimientos como la ambición, la avaricia y otros que influyen negativamente al ser impidiendo

ser sí mismo ya que en soledad se es posible tomar decisiones propias mientras que en la multitud, estas decisiones pueden ser viciadas.

De este modo se avanza hacia esa construcción teórica y epistemológica de la evaluación, pues las voces de los docentes y su práctica son referentes de las decisiones adoptadas en pro del mejoramiento en los resultados de pruebas. Se espera, gracias a la comparación, descubrir la forma como los docentes de las dos instituciones usan resultados de y conocer más de cerca las decisiones motivadas por esos resultados. Giraldo y Caro (2022) se refieren a la cualidad epistemológica que tiene la escritura en el proceso de formación docente y este es en sí una práctica tanto social como cultural. Por extensión, analizar las prácticas de evaluación de los docentes, conlleva a entender cómo están evaluando y para qué están evaluando y poder conjeturar lo suficiente para la construcción teórica pretendida.

2.3. Marco Conceptual

En primer lugar, se aborda la evaluación a partir de su significado en el contexto educativo. El término evaluación se ha definido desde múltiples perspectivas, para algunos, la evaluación dentro del aula consiste en medir de manera cuantitativa el rendimiento académico de los estudiantes, para otros, es un resultado sistemático exigente que parte de la planeación, la organización, la previsión, luego procede la socialización y finalmente las posibilidades de continuar con otros procesos a partir de las decisiones que se establezcan.

Esta última definición se acerca más a la evaluación del tipo formativa que exponen en la actualidad múltiples teóricos, dentro de ellos. Torres et al., (2021) quien advierte que la evaluación no debe perseguir un fin cuantitativo, más bien desde una perspectiva de formación integral con el estudiante en el centro del proceso para que experimente un avance en su aprendizaje.

Rueda (2021) propone que la evaluación debe partir del interés del evaluador que se ha despertado por un objeto; no obstante, previa la evaluación se debe planificar y sistematizar las características del objeto a evaluar; todo esto con la intención clara de establecer un juicio sobre el desarrollo alcanzado y trazar los caminos a considerarse de modo que los objetivos propuestos se puedan alcanzar.

Fraille et al., (2020) se refiere a la evaluación formativa como una labor minuciosa en donde el docente acompaña el avance de los estudiantes y tener la información pertinente para retroalimentar a partir de las dificultades evidenciadas. Como complemento de lo anterior, Cañadas et al., (2021) atribuye a la evaluación lineamientos de formación por competencias, por ello, al evaluar se debe contemplar la actitud y la habilidad del estudiante, lo mismo que los valores que utiliza en su entorno educativo.

En cuanto al imaginario colectivo se tuvo en cuenta los postulados de Botto y Spensieri (2018) quienes basados en Morin lo entendieron como un concepto imbuido en el de cultura, particular a las épocas y las sociedades. Consecuente con Castoriadis (2005) citado en Anzaldúa (2023) lo imaginario social surge de las percepciones, valores y experiencias dentro del ámbito histórico-social en el que se generan significados y construcciones de sentido, los colectivos crean representaciones para comprenderse a sí mismos. En este contexto, el imaginario colectivo se entiende como un conjunto de creencias, símbolos y significados que circulan en una sociedad y contribuyen a la comprensión de un fenómeno.

El imaginario colectivo en el contexto educativo se refiere a la generalización que realiza el investigador luego de haber examinado por separado las consideraciones y percepciones de un grupo de educadores en torno de un objeto específico. Díez (2023) desarrolló una investigación en la que configuró el imaginario colectivo de un grupo de docentes y de estudiantes; esta labor consistió en un amplio debate que favoreció la expresión de las posturas de los actores para analizarlas y examinarlas en otro escenario en el que estos ya no se encontraban. Esto quiere decir que el imaginario colectivo consiste en conocer la percepción que un grupo de personas tienen sobre determinado asunto y luego, en solitario, el investigador debe descubrir cuáles son los puntos de convergencia de esas formas de pensar y de entender la realidad que circunda a los examinados.

2.4. Marco Histórico y Actual

Históricamente, la percepción de las disparidades en la calidad de los niveles educativos entre Colombia y Estados Unidos se ha fundamentado en datos como los proporcionados por la OCDE en su informe de calidad educativa de 2020 publicado en MinEducación (2016) , Estados Unidos ocupa el octavo puesto entre setenta y nueve países, mientras que Colombia se encuentra en el

último lugar de este escalafón. No obstante, es crucial destacar que esta medida no abarca aspectos específicos como el manejo de una lengua extranjera o las problemáticas sociales que afectan el tránsito hacia una educación superior en cada territorio.

Esta problemática nace desde la experiencia del investigador, comentarios acerca de las necesidades en materia de recursos, ambiente de aprendizaje, y cómo los resultados influyen en la imagen positiva o negativa del educador son comunes en escenarios tan diferentes como los son las instituciones educativas en Colombia y Estados Unidos.

Desde la misma retórica acerca de las condiciones de los dos modelos los docentes en Colombia expresan que sus dificultades no deberían presentarse en el escenario estadounidense, sin embargo, las voces esporádicas de los docentes en escuelas norteamericanas dan a entender que en efecto las condiciones para impartir educación están lejos de ser las ideales. Es en este punto que el investigador desea comprender el imaginario colectivo comparando las voces y la práctica de docentes en una institución en cada país referente a la evaluación y las decisiones que derivan de los resultados evaluativos.

A lo largo de este período (2003-2024), tanto en Estados Unidos como en Colombia, el imaginario colectivo docente ha evolucionado significativamente en relación con la evaluación. Según La E.N.S.T (2024) desde la dependencia inicial en pruebas estandarizadas hasta el creciente reconocimiento de la evaluación formativa y personalizada, los docentes en Sumter High y en la Normal Superior Santiago de Tunja han visto cómo la evaluación ha influido en la toma de decisiones.

Se realiza una aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo docente en una Institución de Colombia y una en Estados Unidos, referente a la evaluación como clave en la toma de decisiones: Durante el período de 2004 a 2010 se implementaron diversas reformas educativas para mejorar la calidad educativa y el desempeño de los estudiantes. Según Vanegas y Fuantealba (2019) de 2010 a 2015, las críticas se dirigieron a los sistemas de evaluación tradicionales, lo que llevó a la exploración de enfoques de evaluación nuevos y más inclusivos.

En el periodo 2016 a 2020 se impulsó la integración de tecnologías educativas y la innovación en los métodos de evaluación, resultando en evaluaciones más inclusivas y adaptables. Finalmente,

durante la pandemia, la evaluación se convirtió en un tema central en las prácticas y la toma de decisiones docentes, promoviendo un enfoque más holístico y adaptable a los desafíos emergentes.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2023) el propósito de la evaluación es medir en qué grado se han alcanzado los objetivos de calidad establecidos en los estándares de aprendizaje esperados para los estudiantes durante su etapa escolar. Así, la evaluación ofrece retroalimentación a las instituciones educativas, las estructuras regionales y al Ministerio de Educación Nacional, identificando fortalezas y debilidades, y evaluando el impacto de los procesos educativos en el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes a nivel nacional.

2.4.1. Reformas educativas y la evaluación, 2004-2010

Según Martínez y Prada (2012), en ese año se cumplió una década desde la implementación de la Ley No Child Left Behind (NCLB), conocida en español como "Ningún niño atrás". Esta ley estableció la política educativa para los estudiantes que asistían a escuelas públicas en los Estados Unidos. Introducida en 2001 y completamente implementada en los años siguientes, la NCLB exige que las escuelas tomen exámenes anuales en materias básicas como matemáticas y lectura, utilizando los resultados para determinar si las escuelas reciben fondos adicionales o sanciones.

Es de recalcar que, la pandemia de COVID-19 aceleró estos cambios, obligando a los educadores a adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza y evaluación que siguen influyendo en el campo educativo hoy en día.

Según Cruz, et al, (2020) la presión sobre los profesores para que mejoren en estas pruebas es especialmente alta y está afectando a instituciones como Sumter High School. Esta presión obliga a los docentes a ajustar sus métodos de enseñanza y centrar sus decisiones en mejorar los resultados de las evaluaciones. Además, la Ley NCLB, basada en principios de la teoría económica, estableció criterios cuantitativos específicos para medir los avances o retrocesos en el sistema educativo. Durante este periodo, fue clave en la implementación de pruebas

estandarizadas como herramienta principal para evaluar el desempeño de las escuelas y los estudiantes.

Interpretando lo expuesto en Demarchi (2020) este enfoque tuvo un impacto significativo en el imaginario colectivo de los docentes, quienes comenzaron a ver las evaluaciones estandarizadas como un determinante clave en la toma de decisiones educativas. La dependencia excesiva de los puntajes de las pruebas estandarizadas ha llevado a un debate sobre si estas pruebas reflejan con precisión la calidad del aprendizaje o si limitan la creatividad y un enfoque holístico de la educación.

Finalmente, en su artículo, Martínez y Prada (2012) resumieron los principales hallazgos de la literatura académica estadounidense, destacando tanto las consecuencias esperadas como las no esperadas de la ley. La experiencia en Estados Unidos demostró que vincular los resultados de las pruebas estandarizadas con sanciones para docentes y escuelas no resultó ser una estrategia efectiva para fomentar cambios positivos en el sistema educativo.

2.4.2. Sistema de evaluación y nuevos métodos de evaluación, 2010-2015

Según Chaves y Ordoñez (2020) Las barreras de entrada deben incluirse en el análisis del gobierno para que se puedan tomar medidas correctivas para que los estudiantes puedan superar las barreras para unirse al sistema y que las políticas estén en línea con esto la educación en diferentes países, un ejemplo de esto es el sistema educativo colombiano, donde en 2013 el Ministerio de Educación Nacional creó indicadores para evaluar la educación en los niveles de preescolar, básica y media, basándose en cinco categorías: contexto, recursos, procesos, resultados e impacto.

A partir de lo expuesto en Jones (2022) A medida que se acumulaban críticas hacia la Ley NCLB, en 2015 se promulgó la Ley Every Student Succeeds Act (ESSA), que reemplazó a la NCLB y dio más flexibilidad a los estados para diseñar sus sistemas de evaluación. Bajo la ESSA, los estados todavía debían realizar evaluaciones estandarizadas, pero se les permitió establecer criterios adicionales y flexibles para medir el éxito de los estudiantes y las escuelas, más allá de las pruebas estandarizadas.

Luego, a partir de la lectura de Vanegas y Fuentealba (2019) se identificó que este cambio comenzó a transformar el imaginario colectivo de los docentes en Sumter High, quienes adoptaron un enfoque más equilibrado entre las evaluaciones estandarizadas y la evaluación formativa. Se enfatizó el uso de la evaluación continua y contextualizada como apoyo para el aprendizaje, en lugar de depender exclusivamente de las pruebas estandarizadas.

En Colombia, durante este mismo período, la evaluación también pasó a ser una herramienta crítica para la toma de decisiones. En la Normal Superior Santiago de Tunja, la evaluación se integró en los procesos de mejora educativa, con un enfoque en cómo los resultados de pruebas estandarizadas podían informar la planificación pedagógica.

2.4.3. Innovación en la evaluación y TIC, 2016-2020

En esta fase, el uso de la tecnología en la educación se aceleró en ambos países. Según Camacho, et al, (2020) en Estados Unidos, muchas escuelas, incluida Sumter High, comenzaron a implementar plataformas digitales que permitían a los docentes realizar evaluaciones en línea y obtener datos instantáneos para ajustar la instrucción. Estas tecnologías también facilitan la personalización de la instrucción, permitiendo a los maestros adaptar las decisiones de instrucción a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Además, en el texto *The Evaluation of Virtual Education: e-activities*, Cabero y Palacios (2021) señalan que el uso de plataformas digitales se integró con un enfoque cada vez más centrado en la evaluación formativa, lo que permitió a los docentes monitorear continuamente el progreso de los estudiantes, en lugar de depender exclusivamente de exámenes estandarizados a gran escala. En Sumter High, los profesores de lenguas extranjeras comenzaron a utilizar estas herramientas para mejorar tanto la enseñanza como la evaluación de sus estudiantes en idiomas.

En Colombia, El Ministerio de Tecnología de la Información y Comunicaciones (2016) y el Ministerio de Educación también impulsó la integración de tecnologías en la enseñanza y evaluación, lo que tuvo un impacto directo en el imaginario colectivo de los docentes en la Normal Superior Santiago de Tunja. El uso de la tecnología permitió a los docentes realizar evaluaciones más precisas y personalizadas, lo que influyó en la toma de decisiones pedagógicas.

2.4.4. Transformación educativa en escenario de pandemia, 2020-2024

El impacto del COVID-19 en la educación global afectó dramáticamente la manera en que se realizaban las evaluaciones. Tanto en Estados Unidos como en Colombia, el cambio a la educación virtual forzó a las instituciones educativas a replantear cómo se llevaban a cabo las evaluaciones y cómo se utilizaban los resultados para tomar decisiones. En Sumter High, los docentes tuvieron que adaptar sus métodos de evaluación a herramientas digitales y se enfrentaron a desafíos para medir con precisión el desempeño de los estudiantes a distancia.

En Colombia, los docentes de la E.N.S.T también tuvieron que ajustar sus estrategias de evaluación, encontrando formas de garantizar la equidad y la accesibilidad para todos los estudiantes en un contexto de educación remota. Este periodo transformó el imaginario colectivo en torno a la evaluación, destacando su papel no solo como herramienta de medición, sino como una forma de adaptarse a circunstancias extraordinarias y apoyar a los estudiantes en tiempos de crisis.

2.5. Marco Legal y Normativo

En este apartado, se presentará el marco legal que sustenta la aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo docente en torno a la evaluación como herramienta clave para la toma de decisiones en dos contextos educativos: una institución en Colombia y otra en Estados Unidos. Se abordarán tanto las normativas internacionales que orientan los sistemas educativos de ambos países, como las legislaciones nacionales que regulan las prácticas evaluativas. Finalmente, se analizarán las normativas específicas aplicadas en la E.N.S.T y Sumter High School, resaltando su relevancia en los procesos de evaluación y su impacto en la toma de decisiones educativas.

2.5.1. Normatividad internacional

El papel de la evaluación en los sistemas educativos está respaldado por diversos tratados y acuerdos internacionales que promueven la mejora continua de la calidad educativa y su uso como herramienta clave en la toma de decisiones pedagógicas. Estas normativas proporcionan un marco global que guía las políticas nacionales y las prácticas institucionales. En la tabla 1. Se ilustra contextualización internacional.

Tabla 1. Contextualización Internacional

Normatividad	Descripción
Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 1990	Este acuerdo internacional establece que la evaluación debe ser un proceso continuo que no solo mida los logros educativos de los estudiantes, sino que también informe las políticas educativas. Las decisiones
Convención sobre los Derechos del Niño	relacionadas con la mejora de los programas educativos y la calidad de la enseñanza dependen en gran medida de sistemas de evaluación eficientes (UNESCO, 1990). Aunque esta convención está centrada en los derechos fundamentales de los niños, en
Marco de Acción de Incheon (2015)	su artículo 28, se establece que los Estados deben asegurar el derecho de los niños a recibir una educación de calidad, lo que implica que los sistemas educativos deben tener mecanismos de evaluación que
Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU)	garanticen el cumplimiento de este derecho. La evaluación, en este sentido, es un elemento fundamental para monitorear y garantizar el derecho a una educación adecuada y equitativa (UNICEF, 2006). Adoptado durante el Foro Mundial sobre la Educación resalta que los sistemas de
Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo	evaluación eficaces son fundamentales para lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos. Sugiere que los gobiernos establezcan sistemas de evaluación sólidos que faciliten la mejora del aprendizaje y aseguren la rendición de cuentas en el ámbito educativo (Foro Mundial sobre la Educación, 2015). El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) enfatiza la importancia de asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En este sentido, la evaluación juega un papel crucial al ofrecer datos necesarios para supervisar el avance y modificar las políticas educativas, de modo que los estudiantes logren los niveles de aprendizaje deseados. Los resultados de la evaluación permiten a las instituciones tomar decisiones fundamentadas que optimicen la enseñanza y el aprendizaje (Naciones Unidas, 2018). En este informe, la UNESCO destaca que la evaluación es fundamental para elevar la calidad educativa y apoyar la toma de

decisiones fundamentadas en evidencia. Aporta la información esencial para ajustar los currículos y optimizar los resultados de

aprendizaje, especialmente en entornos marcados por la diversidad y la desigualdad (UNESCO, 2020).

2.5.2. Normatividad Nacional

En Colombia, la legislación educativa reconoce la importancia de la evaluación como una herramienta clave para mejorar el aprendizaje y apoyar la toma de decisiones pedagógicas. En la tabla 2, se exponen las leyes y normas colombianas.

Tabla 2. *Leyes y normas colombianas*

Normatividad	Descripción
Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)	Establece los principios generales del sistema educativo colombiano, señalando que la evaluación debe ser integral y
Decreto 3011 de 1997	continua, orientada a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de la evaluación deben ser utilizados para tomar decisiones informadas sobre la promoción de los estudiantes y el ajuste de
Decreto 1290 de 2009	los currículos (Ley 115, 1994). El decreto define los lineamientos pedagógicos, además se centra en la educación preescolar, básica y media, subrayando la relevancia de la evaluación
Resolución 18583 de 2017	para optimizar los procesos de enseñanza. Establece que la evaluación debe ser continua y considerar tanto los aspectos cognitivos como los emocionales y sociales del estudiante (Decreto 3011, 1997).
Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE)	Este decreto otorga a las instituciones educativas la libertad de establecer su propio sistema de evaluación del aprendizaje, siempre dentro de parámetros que
Pruebas Saber (ICFES)	garanticen la equidad y la objetividad. Este sistema de evaluación debe facilitar la toma de decisiones respecto a la promoción de los estudiantes y la identificación de áreas que necesiten refuerzo (Decreto 1290, 2009). Regula los estándares básicos de competencias y establece que los resultados de las evaluaciones deben usarse como base para diseñar estrategias pedagógicas que permitan mejorar el aprendizaje. Esta resolución también resalta la importancia de las pruebas estandarizadas, como las Pruebas Saber, en la toma de decisiones educativas a nivel institucional y nacional (Resolución 18583, 2017). Las instituciones educativas en Colombia están obligadas a tener un SIEE, regulado por el Ministerio de Educación Nacional. El SIEE define los criterios, procedimientos y mecanismos para evaluar el desempeño de los estudiantes y promover su avance educativo. El sistema permite a cada institución diseñar su propio esquema de evaluación, respetando los principios de objetividad, equidad y transparencia (Ministerio de Educación Nacional

[MinEducación], 2023).

Son evaluaciones estandarizadas que permiten medir el rendimiento académico de los estudiantes en varias etapas educativas (primaria, secundaria y media). Los

resultados de estas pruebas son fundamentales para la toma de decisiones a nivel institucional, regional y nacional, y se utilizan para establecer políticas de mejora educativa (MinEducación, 2022).

2.5.3. Normativas educativas y evaluativas en el contexto de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja y Sumter High School

En relación con Estados Unidos, el Distrito Escolar de Sumter establece en su Manual para Padres y Estudiantes los lineamientos para la evaluación de manera clara y estructurada. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional [Min Educación] (2023), el marco legal

delineado por dicho manual proporciona una estructura detallada para la evaluación del desempeño académico y la promoción de los estudiantes. Este análisis se enfoca en los aspectos cuantitativos del sistema de calificaciones y los requisitos académicos, brindando una visión precisa de los estándares definidos por el distrito.

El sistema de calificaciones del distrito sigue la Escala de Calificación Uniforme de Carolina del Sur, que emplea una escala numérica precisa. Las calificaciones se clasifican en cinco categorías principales:

A: 90-100 (Excelente)

B: 80-89 (Bueno)

C: 70-79 (Promedio)

D: 60-69 (Por debajo del promedio)

F: 0-59 (Reprobado)

Según Cadena et al., (2018), esta escala destaca por ofrecer una clara distinción entre el rendimiento sobresaliente y el insatisfactorio, asignando un rango de 10 puntos a cada letra de calificación aprobatoria.

El distrito también emplea calificaciones específicas para situaciones

particulares: FA: 50 (No se otorga crédito por falta de asistencia)

WF: 50 (Reprobado por retirarse del curso)

Estas calificaciones especiales reflejan la importancia que el distrito asigna tanto a la asistencia regular como al compromiso continuo con los cursos.

En lo que respecta a la recuperación de créditos, el distrito ha establecido un umbral específico. Los estudiantes pueden optar a la recuperación si obtienen una calificación entre 50 y 59 en un curso. Este rango limitado de 10 puntos refleja un enfoque orientado a apoyar a los estudiantes que están cerca de alcanzar un rendimiento satisfactorio.

Los requisitos de graduación son igualmente específicos en términos cuantitativos. Para obtener el diploma de escuela secundaria en Carolina del Sur, los estudiantes deben acumular un total de 24 unidades de crédito.

Según el Manual de Políticas de la Junta de Educación (2017), estas unidades se distribuyen de la siguiente manera:

Inglés/Artes del Lenguaje: 4.0 unidades

Matemáticas: 4.0 unidades

Ciencias: 3.0 unidades

Historia de EE. UU. y Constitución: 1.0 unidad

Economía: 0.5 unidades

Gobierno de EE. UU.: 0.5 unidades

Otros Estudios Sociales: 1.0 unidad

Educación Física o JROTC: 1.0 unidad

Informática: 1.0 unidad

Lengua Extranjera o Educación Técnica y Profesional: 1.0 unidad

Electivas: 6.5 unidades

Finanzas Personales: 0.5 unidades (solo para estudiantes de primer y segundo año)

Esta distribución detallada de créditos garantiza una educación equilibrada, cubriendo una amplia gama de disciplinas.

El sistema de promoción de grado también se basa en criterios cuantitativos específicos:

Para el grado 10: Completar 6 unidades, incluyendo 1 unidad de inglés y 1 de matemáticas.

Para el grado 11: Completar 12 unidades, incluyendo 2 unidades de inglés y 2 de matemáticas.

Para el grado 12: Completar 18 unidades, incluyendo 3 unidades de inglés, 3 de matemáticas y 2 de ciencias.

Estos requisitos progresivos aseguran que los estudiantes avancen de manera constante hacia la graduación.

El contenido detalla las reglas y directrices de la institución educativa en Sumter, en el cual se establece que los estudiantes necesitan conservar un promedio general satisfactorio para poder involucrarse en las actividades extracurriculares. Para ser considerados elegibles en el primer semestre, se requiere haber aprobado al menos seis unidades que cuenten para el diploma de escuela secundaria en el año anterior. De esas seis unidades, al menos tres deben haber sido aprobadas en el segundo semestre o durante la escuela de verano.

El marco legal del Distrito Escolar de Sumter establece plazos específicos para la eliminación de cursos sin penalización, ofreciendo un período para ajustar sus horarios sin perjudicar su desempeño académico de forma negativa. De igual forma, emplea un método de evaluación y avance académico organizado y mensurable, entregando transparencia y uniformidad en la valoración del desempeño de los estudiantes.

Según N.S.T (2023) pone en práctica un sistema de evaluación y monitoreo académico estricto, descrito en los capítulos XXI y XXII. Este enfoque político tiene como objetivo combinar la exigencia académica con una evaluación global de los logros del alumno.

El programa de capacitación adicional tiene particularidades específicas, con estándares de evaluación y ascenso ajustados a su índole especializada.

Se solicitan niveles de calidad superiores en campos importantes como la Práctica Pedagógica y la Investigación, demostrando la relevancia de estas habilidades en la preparación de futuros docentes. El monitoreo del rendimiento de los alumnos es completo e implica a maestros de clase, consejeros, coordinadores y comités especializados, así como al Consejo Académico

En complemento, según el Ministerio de Educación Nacional [Mineducación] (2023), las Comisiones de Evaluación y Promoción son esenciales en este proceso. Su variada composición, que abarca representantes de distintos sectores de la comunidad educativa, asegura una visión integral en la toma de decisiones acerca del avance de los estudiantes.

Coherente a lo expuesto, los mecanismos de seguimiento son variados y sistemáticos, abarcando desde análisis estadísticos detallados hasta intervenciones personalizadas, como tutorías y reuniones con padres. Esta aproximación permite tener una visión tanto global como individual del desempeño estudiantil.

En conjunto, el sistema de evaluación y seguimiento de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja se distingue por su rigurosidad, claridad y enfoque integral. Proporciona un marco sólido para valorar el progreso académico, identificar áreas de mejora y ofrecer apoyo oportuno a los estudiantes que lo necesiten.

Con todo lo argumentado se realiza un cuadro comparativo entre ambos sistemas como se muestra en la siguiente tabla 7. Cuadro comparativo de las normativas entre los sistemas educativos del Sumter High School (EE. UU.) vs normativas de la escuela normal superior Santiago de Tunja (Colombia). Como se ilustra en la tabla 7.

CAPÍTULO 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación

En este capítulo, se introduce la matriz de congruencia, detallando la lógica que sustentó la elección del método de análisis. Además, se explican las razones que llevaron a optar por un nivel de profundidad apropiado para la investigación.

El diseño metodológico fue explorado de acuerdo con los objetivos planteados. En lo que respecta a los datos, se describe el enfoque de recolección y los procedimientos de instrumentación empleados. Además, se determinó la muestra y se justificaron los criterios utilizados para su selección, así como el universo estudiado.

Al comparar dos escenarios se opta por realizar un análisis cualitativo comparativo, este enfoque es necesario ya que las relaciones entre ambos escenarios son complejas por el contexto. Esta investigación también podría ser considerada dentro de la casuística y aunque el enfoque es cualitativo, esto no significa que los datos cuantitativos no brinden información importante que nutren los descubrimientos que den a lugar.

Pretender construir conocimiento con valor teórico, es posible gracias a la comprensión de una realidad que orienta el diseño metodológico como fenomenológico- hermenéutico, acompañado de técnicas de la teoría fundamentada.

3.1. Operacionalización de Variables y Elaboración de Matriz de Consistencia Científica metodológica

Se expone la Matriz del proceso de operacionalización de categorías y/o variables. Es coherente con esta investigación dado que en la misma se logró proponer una aproximación teórico-epistemológica a partir del imaginario colectivo referente a la evaluación como clave para la toma de decisiones desde las voces de los docentes de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja. Para conseguirlo, se propone en la tabla 3, la operacionalización:

Tabla 3. *Matriz Operacionalización de las Categorías de Investigación*

Categorías	Variables	Indicadores
Dependiente	Políticas y lineamientos	Existencia de políticas/lineamientos sobre evaluación

Categorías	Variables	Indicadores
Toma de decisiones institucionales a partir de resultados de evaluación (o de las voces de los docentes).	Uso de resultados	Socialización de políticas/lineamientos con docentes Análisis de resultados de evaluación por parte de directivas. Decisiones institucionales derivadas de los análisis
	Concepciones	Definiciones que tienen los docentes sobre evaluación Propósitos que le asignan los docentes a la evaluación Tipos y frecuencia de evaluación aplicados por los docentes
Independiente Imaginario colectivo referente a la evaluación.	Prácticas	Decisiones que toman los docentes a partir de las evaluaciones.
	Perspectivas teóricas empleadas	Corrientes teóricas desde las que analiza el imaginario (constructivismo, criticalidad, estructuralismo, etc.)
	Conceptos/constructos sobre imaginarios docente desarrollados	Definición de imaginario colectivo docente que plantea. Características que le atribuye (creencias actitudes, percepciones de los docentes).
	Relaciones establecidas entre imaginario colectivo y toma de decisiones	Vínculos sugeridos entre concepciones sobre evaluación y decisiones Peso explicativo que le da al imaginario colectivo en las decisiones
Interviniente Construcción teórico-epistemológica del investigador sobre el imaginario docente de la evaluación.	Fundamentación interpretativa	Grado de correspondencia entre datos empíricos y elaboración teórica Consistencia interna de la interpretación teórico-epistemológica.

Nota. Esta información tiene un mayor despliegue y desarrollo en el siguiente *capítulo*. (2024)

En términos de conceptualización, las categorías propuestas están alineadas con una visión de la evaluación como un proceso sistemático que genera evidencia para la toma de decisiones y el mejoramiento (Argnani y Llorens, 2021; Puin, 2021). Se resalta el carácter formativo de la evaluación, más que sumativo. Las dimensiones abarcan aspectos relevantes como las concepciones, prácticas, políticas y uso de resultados de la evaluación. Capturan elementos clave del imaginario colectivo docente y su impacto en decisiones. Los indicadores permitirían una operacionalización concreta de las dimensiones, facilitando la recolección y análisis de información del fenómeno.

En cuanto al marco teórico, existe coherencia con los planteamientos sobre la evaluación como proceso interactivo y yuxtapuesto a la enseñanza-aprendizaje (Argnani y Llorens, 2021) el imaginario colectivo como consenso de significados del grupo más allá de percepciones individuales (Bornard et al., 2019); y la incidencia de experiencias previas y contexto en la construcción de imaginarios sobre un fenómeno como la evaluación (Addine et al., 2020).

Es por esto por lo que las categorías propuestas permitirían abordar tanto el título como los objetivos planteados en la investigación al estudiar concepciones, prácticas y decisiones docentes a partir de su imaginario colectivo sobre evaluación. En conclusión, se concreta en todo este capítulo solidez, pertinencia y alineación entre objetivos, marco teórico y sistema de categorías para el abordaje del fenómeno de interés en el estudio.

El siguiente capítulo expresa la definición metodológica adoptada para llevar a cabo la investigación. Muestra de manera detallada cómo se conseguirá una aproximación al constructo teórico-epistemológico pretendido desde los objetivos propuestos.

3.1.1. Matriz de Congruencia

De acuerdo con Saona (2023), esta matriz permite visualizar la coherencia interna de los componentes centrales de una investigación. A continuación, se presenta la matriz de consistencia cualitativa que integró los elementos centrales que enmarcan y guían esta investigación, con ello se mostró la coherencia interna entre la pregunta orientadora, los objetivos trazados, la perspectiva teórica adoptada y el sistema de categorías propuesto para el abordaje del fenómeno de interés.

La articulación lógica entre estos componentes garantizó congruencia en el desarrollo del estudio encaminado a proponer una aproximación teórico-epistemológica al imaginario colectivo docente sobre evaluación y su incidencia en la toma de decisiones en dos instituciones educativas contrastantes: Sumter High School y la Normal Superior de Tunja. Como se ilustra en la siguiente tabla. 4.

Tabla 4. *Diseño de la matriz de congruencia para investigaciones cualitativas*

Matriz de congruencia cualitativa				
Pregunta de Investigación	Planteamiento Hipotético	Objetivo general	Objetivos Específicos	Categorías
¿Cómo una aproximación teórico-epistemológica a partir del imaginario colectivo referente a la evaluación permite contribuir a la toma de decisiones desde las voces de los docentes de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja durante el periodo 2023-2024?	Es posible desarrollar una aproximación teórica-epistemológica a partir del imaginario colectivo de docentes referida a la evaluación desde las posibilidades que abre para tomar decisiones más acertadas y la definición de estrategias de mejoramiento en dos instituciones educativas de naciones distintas: Sumter High de Estados Unidos y Normal Superior Santiago de Tunja en Colombia. Es probable que, de las lecciones aprendidas, se desarrolle más la aproximación teórica-epistemológica desde el imaginario colectivo de los docentes norteamericanos consultados, puesto que en este país el nivel de formación del	Proponer una aproximación teórico-epistemológica a partir del imaginario colectivo referente a la evaluación que contribuya a la toma de decisiones desde las voces de los docentes de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja durante el periodo 2023-2024	Descubrir las nociones que poseen los docentes de lengua extranjera en Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja usan, en relación con los resultados de pruebas para su toma de decisiones	Independiente : Imaginario colectivo referente a la evaluación.
			Comprender el imaginario colectivo referente a evaluación como apoyo en la toma de decisiones y la práctica de los docentes de lengua extranjera en Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja	
			Interpretar la concordancia entre las voces y práctica docente referente a las decisiones tomadas por los	

	docente es más elevado que el de Colombia.		docentes en pro del mejoramiento
--	--------------------------------------------	--	----------------------------------

Matriz de congruencia cualitativa				
Pregunta de Investigación	Planteamiento Hipotético	Objetivo general	Objetivos Específicos	Categorías
			en los resultados de pruebas previas a la aprobación de los cursos.	
			Diseñar las dimensiones vinculantes de una aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo referente a la evaluación como clave para la toma de decisiones desde las voces de los docentes de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja	Interviniente: Construcción teórico-epistemológica del investigador sobre el imaginario docente de la evaluación.

Nota. La relación de esta información se adaptó de datos ya proporcionados en capítulos anteriores. (2024)

Para la construcción de esta matriz se tuvo en cuenta que existen categorías apriorísticas clave para la operacionalización de la información como los es el imaginario colectivo, el entendimiento de la evaluación desde la perspectiva docente y la toma de decisiones en el aula y su relación con las políticas institucionales.

3.2.1. Diseño Metodológico

En este estudio se reconoció aquello que se desconoce al interpretar la concordancia entre las voces y la práctica referente a las decisiones tomadas por los docentes como resultado de la evaluación.

Ramírez (2016) señaló que la fenomenología-hermenéutica nace del conocimiento empírico de sujetos pertenecientes a un grupo social. Destacó que se busca develar el mundo gracias a la observación y a la experiencia del sujeto. Esto es el indagar sobre una realidad que en cierto momento es propia, pero de la que se es espectador crítico.

Para fines de este estudio se buscaron nociones que poseen los docentes de dos instituciones en relación con resultados en pruebas de alto impacto. Esa conexión con la práctica profesional aportó elementos de valor para lograr interpretar si sus voces concordaban con las decisiones que los docentes toman a lo largo del proceso evaluativo.

También se avanzó en la construcción de dimensiones vinculantes entre los grupos y a través de los grupos de estudio a través de las siguientes etapas adaptadas de Fuster (2019): primero la clarificación de presupuestos, es decir la liberación de prejuicios y el reconocimiento abierto de los mismos como antesala a la recolección de información, siendo esta la segunda etapa. En esta, se usaron varios instrumentos como entrevistas, recolección de anécdotas, observaciones, de una manera natural, sin presiones de tal forma que se facilitó el diálogo libre, para este caso se optó por la entrevista. Una vez se pasó esta fase se recurrió a la reflexión sobre las experiencias, una etapa estructural donde se buscó aprehender el significado esencial de algo.

Este diseño metodológico implicó la reflexión fenomenológica que se centró en la evaluación y gracias a ello surgieron las posturas basadas en la didáctica evaluativa implementada por cada docente. La evaluación no la describieron como formulación conceptual o afirmación categórica, puesto que lo que se intentó describir es la vivencia del docente y de cuánto sabe sobre evaluación, por ende, cómo la usa en el aula y con qué propósitos, puede afirmarse que esta abstracción que logra el docente no es producto de un concepto rígido, sino del trabajo práctico que ya fue sistematizado por el saber pedagógico descubierto en sus voces.

De igual forma para elaborar significados de un mismo hecho se invitó a la reflexión macro temática en la cual se instó a la tolerancia ante la ambigüedad y a la contradicción; resistiendo el otorgar sentido a todo o consolidar categorías según rutas ya transitadas desde lo teórico. Para comprender el texto de las ideas fue necesario de igual forma verlo como un todo, analizarlo en diferentes momentos, evitar prejuicios y obtener lecturas diferentes. Esta fase enmarcó otras estrategias que van de la mano del análisis del discurso.

Esto conllevó finalmente a la última etapa en la que se plasmaron los particulares a una estructura general Citando a Van y Ayala (2016): la construcción social del conocimiento se experimenta como una revelación del significado de las cosas, en este caso, del sentido que tiene la evaluación cuando se le atribuye la relevancia que merece al momento de establecer decisiones que marcarán mejores rutas hacia el saber hacer en contexto, que es uno de los principios del desarrollo de competencias (Cañadas et al., 2021).

3.2.2. Definición del Enfoque, Diseño y Tipo de Investigación de la Tesis

Esta investigación se enfocó de forma cualitativa ya que se correlacionó con las características presentadas por Creswell y Poth (2016), Merriam y Tisdell (2009) quienes describen este enfoque en el que la comprensión, el escenario natural y los múltiples métodos de recolección de datos hacen del investigador un elemento clave al usar estrategias de lógica deductiva. Es posible notar que según Monje (2011) así como la teoría fundamentada se refiere a una teoría que surge de forma inductiva a partir del fenómeno del que da cuenta, la fenomenología hermenéutica tiene como objetivo comprender una vivencia, entendiéndola como un proceso interpretativo.

Profundidad del estudio

Esta investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo de tipo comparativo para explicar el fenómeno del imaginario colectivo docente frente a la evaluación educativa. Se enfoca en dos grupos contrastantes, uno en Estados Unidos (Sumter High School) y otro en Colombia (Normal Superior de Tunja), cuyas concepciones y prácticas se analizarán para identificar convergencias y divergencias entre sus respectivos contextos socioculturales.

El interés se centra no solo en describir las particularidades de cada grupo, sino en desarrollar una aproximación teórica-epistemológica que permita comprender cómo estos imaginarios se

configuran y su incidencia en la forma en que los docentes usan los resultados de las evaluaciones para tomar decisiones. Se busca así una explicación más profunda que trascienda la descripción y que integre los hallazgos en un modelo interpretativo con base en un marco conceptual definido.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), una investigación puede combinar aspectos descriptivos y explicativos. En este caso, el componente descriptivo se orienta a caracterizar los imaginarios de cada grupo, mientras que el nivel explicativo implica la generación de relaciones teóricas entre los imaginarios y las decisiones docentes.

La formulación de un planteamiento hipotético también se enmarca en el enfoque explicativo que se pretende diseñar. En este contexto, el enfoque cualitativo se posicionó dentro del método racional de análisis inductivo. A través de la observación minuciosa, el diálogo con los docentes y el análisis de información documental relevante se inició a la construcción de una teoría que surgió a partir de los postulados de los docentes, quienes, si bien pertenecen a dos contextos distintos, compartieron puntos de convergencia, aunque no interactuaron directamente entre sí.

Es decir que el carácter de profundidad explicativo comprendió la noción que los profesores consultados configuraron en torno de evaluar aprendizajes. Mediante el estudio de su conocimiento y experiencia, fue posible explicar la forma en que se configuran y se manifestaron los imaginarios colectivos en cada uno de los grupos analizados. Esta explicación se da en dos procesos dependientes el uno del otro cuyo referente en común es la evaluación.

El primer proceso sirvió para identificar subcategorías como memoria colectiva, espacio o sentido sociales “continuum”. Dentro del mismo se indagó acerca de los resultados en pruebas estandarizadas, identificando los indicadores e instrumentos evaluativos usados por los docentes de ambas instituciones para interpretar cómo influyó en la toma de decisiones referente a la evaluación en el aula y comprender cuál es el imaginario colectivo desde esta perspectiva.

Ibáñez (2021) cuando estudió el imaginario colectivo en gerencia educativa remarcó que el conocimiento surge al interpretar la realidad que se ha vuelto simbólica en los participantes. Más allá de representar lo real, la epistemología surgió de la interpretación de la percepción de la realidad en espacios subjetivos de conciencia. Para fines de esta investigación se tuvo en cuenta

las experiencias propias en ambos contextos experiencias en las que se indagó acerca de datos confiables y medibles como los resultados en pruebas estandarizadas, esto soportó la construcción de una aproximación basada en la teoría y la misma comprensión del conocimiento.

3.2.3. Definición de métodos técnicas e instrumentos de obtención de datos Enfoque de investigación- Enfoque de recolección de datos

Método racional de análisis

La selección de un método responde al cómo el investigador entiende el conocimiento (Montero y León 2005) citado por Asencio et al., (2017). En este caso se orientó por el método racional inductivo porque se parte de observaciones específicas, de premisas de cada grupo y partiendo de este punto se busca descubrir generalidades desde el punto de vista teórico y epistemológico. Este método permitió generar hipótesis y teorías.

Es decir, se extrajeron conclusiones a partir de observaciones y experiencias particulares percibidas en los docentes. Hernández y Mendoza (2018) postularon que una de las ventajas del método racional inductivo consiste en hallar puntos de concordancia entre fenómenos para esclarecer su esencia, y en este caso, ese esclarecimiento favoreció el acercamiento a la construcción epistémico-teórica. En este caso se observó que los dos escenarios presentaron diferencias, pero también similitudes en cuanto a la aproximación al proceso evaluativo.

Teniendo en cuenta que el método de investigación no es lineal ni estático, sino un proceso iterativo y reflexivo, este ejercicio permitió en su avance revisar de forma retrospectiva las categorías y realizar nuevas interpretaciones en función de los nuevos hallazgos a partir de un conjunto de fases que orientaron el cómo de la investigación. Es así como se hizo necesario abordar diferentes etapas para el desarrollo del método fenomenológico-hermenéutico.

La conversación sobre las perspectivas de los docentes es imprescindible para avanzar hacia la fenomenología, base epistemológica sólida de la investigación cualitativa como propuso Husserl (Mansilla et al., 2020) En ese sentido, el método es también una ruta que debe transitarse de manera escalonada y esto no significa que no se pueda desandar la ruta para conseguir otras generalidades, por el contrario, el avance indicó que los imprevistos van redefiniendo la misma inducción.

Ante esto se revisaron dos visiones, por un lado, la de Spiegelberg (1975) quien presenta cinco etapas:

- (a) Caracterizar el objeto de estudio.
- (b) Explorar diversos puntos de vista en los informantes.
- (c) Definir la ruta y sus pasos.
- (d) Construir significados.
- (e) Interpretar el fenómeno.

Por otro lado, se revisó la visión de Van (2016) quien enumera que los investigadores

- (a) Recurren a la naturaleza de la experiencia vivida.
- (b) Investigan las experiencias vividas.
- (c) Se involucran en la reflexión fenomenológica hermenéutica.
- (d) Se involucran en la escritura fenomenológica hermenéutica.
- (e) Mantienen una relación robusta y orientada.
- (f) Equilibran la investigación mientras se exploran las partes y el todo.

Otro de los enfoques que puede adquirir este método inductivo lo propuso Fuster (2019) a partir de las bases establecidas por Van Manen destacando que en estos estudios es posible seguir secuencias como: “entrevista informal, redacción de descripciones, elaboración de preguntas, reescritura de descripciones y reformulación de descripciones en el texto final fenomenológico” (p. 210).

En ese sentido, cuando se procesó la información fue importante identificar unidades de significado, ideas o temas emergentes en la recolección de datos, asignando etiquetas o categorías descriptivas, esta información fue recolectada gracias al uso de entrevistas y cuestionarios.

Un ejemplo del uso de estas estrategias es el estudio llevado a cabo por Torres et al., (2022) quienes abordaron un enfoque cualitativo para entender las experiencias de los docentes y por ello, aplicaron entrevistas y cuestionarios, priorizando en la interpretación; de este modo, se logra el acercamiento epistémico-teórico pretendido. Al utilizar variedad de instrumentos de recolección de datos junto con el análisis temático se logró identificar temas claves que permitieron comprender las creencias, experiencias y estrategias de los docentes frente a la evaluación.

3.2.4. Desarrollo de los instrumentos de recolección de datos

En cuanto al enfoque de recolección de datos Martínez (2006) hace énfasis en triangular la información; por un lado, las concepciones teóricas que pueda expresar el docente sobre evaluación, observar a los participantes, hacer registro de aquellos detalles que son de gran importancia para el estudio y si es posible la recolección audiovisual de aquellos testimonios que ofrecen la profundidad epistémica que se formuló en el planteamiento hipotético.

En este enfoque es posible recolectar información mediante fuentes variadas gracias a instrumentos validados por expertos en área como entrevistas, encuestas, cuestionarios, los cuales deben ser triangulados mediante estrategias propias de la investigación cualitativa como codificación axial identificando categorías, subcategorías e indicadores; ejercicio que se complementa mediante el uso de software especializado (Carhuancho et al., 2019), en este estudio se recurrió a la última versión de ATLAS.TI que se apoya de herramientas de la Inteligencia Artificial.

Rigor científico, validación y confiabilidad

En el entendido que la investigación cualitativa es considerada un enfoque, como tal es necesario tener en cuenta los constructos de validez y confiabilidad.

La validez en este enfoque está ligado a los instrumentos dentro la autenticidad de estos. Plaza et al., (2017, p. 345) citan a Corral (2009) indicando que procedimientos como: Know groups (preguntar a grupos conocidos), Predictive validity (comprobar comportamiento) y Cross-check-questions (contrastar datos previos) soportan este constructo. Los autores de igual forma

justifican estos instrumentos de recolección basados en lo que aportan al estudio ya que en la investigación cualitativa se busca entender una realidad particular.

Camarillo (2011 en Plaza et al., 2017) remarcan que la validez refleja una verdad cuando se trabaja la profundidad explicativa, triangulando y contrastando la información disponible suministrada por los informantes, más la percibida por el investigador, junto con la teoría. Según el mismo autor la confiabilidad “se refiere a la posibilidad de encontrar resultados similares si el estudio se replicara” (Plaza et al., 2017, pp. 346–347).

Pero en investigación cualitativa la realidad es cambiante y compleja, es particular tanto en el tiempo como en el espacio. Camarillo afirma que es el mismo investigador quien debe aportar instrumentos de investigación que brinden confianza para que así el investigador logre como propone Sánchez y Cabrera (2021) una construcción colectiva desde las posibilidades comunicativas del grupo de trabajo.

Procedimientos de instrumentalización

Para la recolección de información, fue necesario acercarse al informante para entender su perspectiva. En este caso, se utilizaron herramientas cualitativas, como la entrevista. Según Van y Ayala (2016), hay dos tipos de entrevistas: la entrevista en profundidad y la entrevista conversacional. En la primera, se recoge la interpretación que el entrevistado tiene sobre su experiencia, asumiendo que la información relevante sobre el objeto de estudio está presente en la biografía del entrevistado. Por otro lado, la entrevista conversacional busca obtener el significado vivido de una experiencia específica, omitiendo las interpretaciones subjetivas relacionadas con ella.

Gracias a estos instrumentos, se descubrió nociones que poseen los docentes de cada institución en relación con resultados en pruebas, y se logró un aproximamiento hacia la interpretación subjetiva como la interpretación de la experiencia lo que permitió la comprensión del imaginario colectivo referente a evaluación como apoyo en la toma de decisiones y la práctica gracias a la interpretación de las voces de los docentes, de su sentir y cómo reflejan ese pensar en sus acciones en el aula.

En complemento, Galvis (2018) cita a Ballén et al., (2007) para destacar que los cuestionarios tienen una naturaleza técnica en su conjunto y a la vez comunicacional desde su instrumentalización permitiendo una aproximación a la subjetividad de los profesores. Planteamiento que fue clave en el diseño de las preguntas orientadoras en la entrevista. Esto permitió un estudio claro y reflexivo gracias a una planeación cuidadosa del instrumento a aplicar y una coherencia en la formulación de las preguntas.

Entonces, la construcción de las dimensiones vinculantes de una aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo referente a la evaluación y las decisiones que derivan de ella, desde las voces de los docentes surgió de la interpretación de forma inductiva a partir de los aportes hechos por los participantes, este proceso puede ser iterativo y retrospectivo.

Luego, para conocer cuál es el imaginario colectivo sobre la evaluación de los profesores en un colegio en Colombia y otro en los Estados Unidos, fue necesario explorar las percepciones y opiniones de la comunidad educativa acerca de la forma como se practica la evaluación, así como la efectividad de los métodos de evaluación utilizados en esas instituciones que cada una pertenece a un país diferente. Es así como enfocando el problema de investigación sobre el imaginario colectivo de la evaluación de los profesores en un colegio en Colombia y otro en los Estados Unidos se recurrió a las preguntas expuestas en el ANEXO 2 entrevista 1.

3.2.5. Determinación de la muestra y su criterio de selección Sobre los informantes Claves

Para comenzar, la población de este estudio, los informantes son los docentes de un colegio colombiano y los docentes de un colegio en Los Estados Unidos, se recoge información demográfica para poder identificar su perfil en cuanto a su experiencia profesional.

Para este caso el tipo de muestreo a utilizar es por conveniencia avanzando a informantes en cadena, teniendo en cuenta las dificultades de acceso presencial se opta por un muestreo por voluntariado, ya que es necesario el compromiso personal de los docentes. De este compromiso y voluntad dependió la discusión teórica propuesta. Este estudio cualitativo en sí teoriza la realidad de los informantes.

En el caso de la muestra emergieron conclusiones generales de un grupo, que, aunque no fue preestablecido, idealmente se buscó recolectar información de cinco a seis docentes de cada institución educativa, logrando en la práctica entrevistar seis docentes de cada escenario.

Uno de los criterios de inclusión definidos para la muestra, es que se escojan aquellos docentes con más de un año trabajando en el colegio elegido; otro criterio de inclusión obedece a aquellos docentes que voluntariamente ofrezcan brindar información acerca de sus experiencias con la evaluación.

3.2.6. Trabajo de campo

Es de recalcar que el trabajo de campo permitió la inmersión del investigador en los contextos educativos de Colombia y Estados Unidos. Este proceso se desarrolló entre noviembre de 2023 y febrero de 2024, abarcando dos instituciones educativas: la Normal Superior Santiago de Tunja en Colombia y Sumter High en Estados Unidos.

La organización del trabajo de campo se estructuró en torno a un cronograma flexible, adaptado a las realidades de cada institución y a la disponibilidad de los docentes participantes. En Colombia, las actividades se concentraron entre noviembre y diciembre de 2023 justo antes de culminar el calendario académico, mientras que en Estados Unidos se llevaron a cabo entre enero y febrero de 2024. Esta planificación temporal permitió abordar cada contexto de manera secuencial, facilitando una inmersión profunda en cada realidad educativa a pesar de la distancia geográfica.

El proceso de acercamiento a las instituciones y a los docentes participantes fue formal mediante invitaciones. Inicialmente, se estableció contacto con las autoridades de cada institución para presentar el proyecto y obtener las autorizaciones necesarias. Una vez logrado este primer paso, se procedió a la identificación y contacto con los docentes que cumplieran con los criterios establecidos en la sección de informantes clave. Esta fase de aproximación resultó fundamental para generar un ambiente de confianza y apertura, esencial para la obtención de información rica y significativa.

En efecto, las entrevistas, núcleo central del trabajo de campo, se realizaron de manera presencial siempre que fue posible, priorizando el contacto directo con los participantes. Sin embargo,

atendiendo a las particularidades de cada contexto y a las preferencias de los docentes, en algunos casos se optó por la modalidad virtual, utilizando plataformas de videoconferencia. Esta flexibilidad metodológica permitió adaptar el proceso de recolección de datos a las necesidades y comodidad de los participantes, sin comprometer la calidad y profundidad de la información obtenida.

Para el registro de las entrevistas, se emplearon dispositivos de grabación digital, capturando tanto audio como video según la modalidad de la entrevista. Esta decisión metodológica respondió a la necesidad de preservar no solo el contenido verbal de las conversaciones, sino también los elementos no verbales que enriquecen la comunicación y aportan matices significativos al análisis cualitativo.

Finalmente, el proceso de transcripción de las entrevistas se abordó de manera integral, combinando la eficiencia de las herramientas tecnológicas con el rigor del análisis humano. Inicialmente, se utilizó el software de transcripción automática de YouTube como apoyo preliminar. Sin embargo, consciente de las limitaciones inherentes a las herramientas automatizadas, se realizó una revisión manual exhaustiva de cada transcripción. Este proceso meticuloso permitió no solo corregir posibles errores de transcripción, sino también captar matices, pausas y énfasis que son cruciales en el análisis cualitativo del discurso aunado a expresiones propias de cada participante.

Durante el desarrollo del trabajo de campo, surgieron desafíos que requirieron adaptaciones metodológicas. La principal dificultad radicó en la coordinación de tiempos con los docentes participantes, cuyas agendas estaban frecuentemente saturadas por sus responsabilidades académicas. Para superar este obstáculo, se adoptó una estrategia de flexibilidad horaria, ofreciendo opciones de entrevista en horarios no convencionales, incluyendo fines de semana cuando fue necesario. Esta adaptabilidad fue clave para asegurar la participación de docentes que, de otro modo, habrían quedado excluidos del estudio.

Otro reto significativo fue fomentar la voluntad de participación entre los docentes. Para abordar esta situación, el investigador dedicó tiempo a socializar los objetivos y la relevancia de la investigación, enfatizando cómo su participación podría contribuir a la mejora de las prácticas

evaluativas en ambos contextos educativos. Este enfoque dialógico y transparente resultó efectivo para generar interés y compromiso entre los participantes.

3.2.7. Aplicación de los instrumentos

Para continuar reforzando el constructor de validez y la confiabilidad se recurre a las orientaciones de Martínez (2006) quien asegura que esto es posible al establecer categorías de la investigación, contrastar la información recabada, agrupar la información a través de los indicadores y analizar la teoría disponible con las generalizaciones que surgen de la interacción con los informantes. De allí surge la nueva teoría o se logra la aproximación epistemológica. Ya que gracias a las vivencias o al contexto se favorece la obtención de información gracias al vínculo entre el sujeto y el fenómeno a estudiar (Pacheco y Fossa, 2022).

Es de aclarar que la categorización permite de forma iterativa y retrospectiva el diseño e integración de cada elemento constitutivo y objeto de observación, la separación de sus partes debe hacerse para compararlas y hallar en ellas sentido y congruencia para el estudio. En este sentido se debe trabajar con criterios específicos que permitan reconocer información ambigua y/o contradictoria evitando la precipitación por conceptualizar, categorizar o codificar bajo parámetros preconcebidos o imparciales. La estructuración como proceso es transversal y surge desde el raciocinio y del descubrimiento gracias a la “capacidad básica de ordenar las cosas, según sean semejantes o diferentes, de acuerdo con su naturaleza y características y según la interacción que se dé entre ellas”.

La contrastación bajo la perspectiva de Martínez (2006) se practica para comparar resultados o descubrimientos con estudios semejantes mencionados en el capítulo dos de esta investigación, para encontrar perspectivas diferentes o ahondar en el significado del estudio sobre marcos teóricos más amplios se considera un proceso típicamente evaluativo.

De este modo se hizo posible la construcción de nuevo conocimiento, es decir, el proceso de teorización que integra holística y congruentemente los resultados, mejorándolos desde las teorías analizadas en un ejercicio de discusión académica para lograr la síntesis final de un estudio o investigación.

En la siguiente tabla 5 se ejemplifica el proceso que se llevó a cabo en el primer interrogante del instrumento seleccionado, este busca descubrir la percepción que tiene cada docente frente a la evaluación. Para lograrlo se agregaron las respuestas otorgadas en el software ATLAS.ti, de los códigos otorgados automáticamente se seleccionaron los más destacables y se cotejó la información de forma manual para identificar palabras claves asignadas a cada código. Como se evidencia en la tabla 5.

Tabla 5. Proceso que se llevó a cabo en el primer interrogante del instrumento seleccionado

Interrogante	Respuesta	Códigos	Palabras clave
1 ¿Qué métodos se utilizan para evaluar a los profesores en cada colegio?	El método que utilizamos se enfoca principalmente en una valoración cuantitativa, seguida de una descripción escrita. Se elaboran descriptores orientados a las actividades realizadas, teniendo en cuenta los aprendizajes obtenidos en el área. De este modo, se combina una evaluación cuantitativa con un enfoque cualitativo	-Valoración cuantitativa -Descripción escrita -Elaboración de descriptores -Actividades realizadas -Aprendizajes obtenidos -Evaluación combinada (cuantitativa y cualitativa)	-Métodos de evaluación -Cuantitativa -Descriptores -Aprendizajes -Cualitativa
1a ¿Cómo describiría el proceso de evaluación de los profesores en su colegio?	El proceso de evaluación se realiza en función de los aprendizajes que el estudiante alcanza, considerando los logros establecidos en el área correspondiente. En nuestra institución, se toman en cuenta los temas abordados, y a partir de esos aprendizajes se otorga la valoración correspondiente al estudiante	-Proceso de evaluación -Aprendizajes del estudiante -Logros establecidos -Temas abordados -Valoración correspondiente	-Evaluación -Aprendizajes -Logros -Temas -Valoración
1b Mencione los métodos de evaluación que se utilizan en su colegio:	Los métodos de evaluación que utilizamos son principalmente cualitativos, como mencioné antes, pero se basan en estándares de aprendizaje establecidos. A partir de estos estándares y la matriz de referencia, se lleva a cabo la valoración de los aprendizajes que el estudiante logra, los cuales están alineados con el currículo y el modelo pedagógico de la institución. Además, se consideran las directrices del Ministerio de Educación, que definen los	-Métodos de evaluación -Evaluación cualitativa -Estándares de aprendizaje - Matriz de referencia -Valoración de aprendizajes	-Métodos de evaluación -Cualitativo -Estándares de aprendizaje -Matriz de referencia -Valoración -Currículo

Interrogante	Respuesta	Códigos	Palabras clave
	logros que deben alcanzarse. En nuestro caso, al estar en la ciudad de Tunja, también seguimos las orientaciones específicas de la Secretaría de Educación local para asegurar que los estudiantes cumplan con los aprendizajes esperados.	<ul style="list-style-type: none"> - Alineación curricular - Modelo pedagógico -Directrices del Ministerio de Educación - Orientaciones de la Secretaría de Educación 	<ul style="list-style-type: none"> -Modelo pedagógico -Ministerio de Educación -Secretaría de Educación
1c ¿Qué piensa acerca de la efectividad los métodos de evaluación actuales en su institución?	De alguna manera, los métodos de evaluación han funcionado porque nos permiten mantenernos actualizados constantemente en este aspecto. Además, se promueven espacios de coordinación donde se revisa cómo están los estudiantes, cómo ha sido el proceso de evaluación y en qué se puede estar fallando. Esto es algo que se practica en todas las instituciones de la ciudad de Tunja y, en mi opinión, ha contribuido a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, la evaluación que se realiza es más visible, lo que también nos impulsa a profundizar en el tema de la evaluación para mejorar continuamente.	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos de evaluación -Actualización constante -Espacios de coordinación -Seguimiento del estudiante -Mejora de aprendizajes -Visibilidad de la evaluación -Profundización en evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> -Efectividad -Métodos de evaluación -Actualización -Coordinación -Estudiantes -Aprendizajes -Evaluación notoria
1d ¿Qué otros métodos de evaluación podrían implementarse en su colegio?	Diría que no hay un enfoque adicional específico en cuanto a evaluación; más bien, depende de cada docente profundizar en el tema. El método que más se utiliza aquí es el que solicita el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación y la misma institución, con el apoyo de sus coordinadores y rectores. Aunque no conozco otros enfoques en este momento, considero importante ampliar el conocimiento sobre lo que implica la evaluación, especialmente en el contexto de nuestra ciudad. Personalmente, es un aspecto que me gustaría explorar más, y las preguntas que me ha planteado han despertado en mí una mayor inquietud sobre el significado y alcance de la evaluación en nuestro entorno.	<ul style="list-style-type: none"> -Enfoque de evaluación - Dependencia docente -Método del Ministerio de Educación -Coordinación institucional -Ampliación del conocimiento -Inquietud sobre evaluación - Contexto local 	<ul style="list-style-type: none"> -Métodos de evaluación -Ministerio de Educación -Secretaría de Educación -Coordinador -Rector -Conocimiento -Investigación

Nota. La tabla muestra el proceso del primer interrogante del instrumento, que busca la percepción de los docentes

sobre la evaluación, seleccionando códigos destacados y palabras clave. Se utilizaron respuestas del software ATLAS.ti, (2024).

En el proceso de análisis de las entrevistas realizadas, emergió un patrón metodológico que refleja la esencia de la investigación cualitativa, permitiendo una aproximación profunda al pensamiento de los docentes sobre la problemática en cuestión. Este enfoque, lejos de ser mecánico, se desarrolló como un diálogo continuo entre los datos y el investigador, revelando capas de significado a medida que avanzaba el análisis.

Inicialmente, la categorización se manifestó como un ejercicio de escucha atenta, donde las voces de los participantes comenzaron a resonar más allá de las palabras, revelando códigos comunes que iluminaban el valor intrínseco de sus discursos. Este proceso, lejos de ser una mera clasificación, se convirtió en un descubrimiento de patrones de pensamiento y experiencia que los docentes compartían, a veces de manera explícita, otras veces en los intersticios de sus narrativas.

A medida que estos códigos emergían, la estructuración se fue desarrollando de manera orgánica, como un tapiz que va tomando forma a medida que se tejen los hilos. Este proceso no fue lineal, sino que implicó un ir y venir constante entre los datos, permitiendo que las categorías se refinaran y adquirieran mayor profundidad y coherencia. La estructura resultante no fue impuesta, sino que emergió de las propias narrativas de los participantes, reflejando la complejidad y riqueza de sus experiencias y perspectivas.

La fase de contrastación se desarrolló como un diálogo multilateral: primero, dentro de las narrativas de cada participante, buscando consistencias y divergencias en sus propios relatos; luego, entre los docentes de un mismo contexto, explorando las resonancias y disonancias de sus experiencias compartidas; y finalmente, cruzando las fronteras geográficas para encontrar puntos de encuentro y divergencia entre los dos grupos de estudio. Este proceso iterativo y reflexivo permitió que emergieran comprensiones profundas y a menudo inesperadas que emergen del análisis de los datos. Estos son descubrimientos significativos que van más allá de lo evidente o superficial, revelando aspectos subyacentes de los fenómenos estudiados que trascendían las respuestas individuales, revelando patrones más amplios de pensamiento y práctica docente.

Lo que hace única esta aproximación es la manera en que permitió que las voces de los docentes se expresaran en su autenticidad, sin dirigirlos hacia respuestas predeterminadas. Las preguntas orientadoras actuaron más como invitaciones a la reflexión que como interrogatorios, creando un

espacio donde los participantes se sintieron libres de compartir no solo sus pensamientos, sino también sus emociones y experiencias vividas en relación con la evaluación y sus implicaciones.

Este enfoque transformó la entrevista en una conversación significativa, un intercambio genuino donde el investigador se convirtió en un explorador de realidades compartidas. Gracias al análisis hecho se logró seguir un proceso que fue desvelando una teorización emergente, no como una imposición externa, sino como una destilación de las experiencias y perspectivas de los propios docentes.

Esta teorización, arraigada y emergente desde la realidad vivida de los participantes, ofrece una comprensión profunda y matizada de cómo los docentes conciben y practican la evaluación en sus contextos específicos, abriendo nuevas vías para entender y potencialmente transformar las prácticas evaluativas en ambos entornos educativos.

3.2.8. Procesamiento de la información

Dentro del proceso sistemático de categorización se identifican categorías y propiedades lo que conlleva a revelar nuevas categorías. En el siguiente ejemplo se observa que se desprende la conceptualización desde la experiencia dando una visión, más allá de la teoría, acerca de qué es la evaluación para el docente. En este sentido las respuestas son vistas de forma holística para descubrir la forma como el colectivo presenta sus ideas.

En este ejemplo derivado de una codificación axial se observa que la teoría y conceptualización de evaluación en la institución educativa emerge desde el concepto, la práctica y la experiencia. Como se ilustra en la tabla 6.

Tabla 6. *Proceso sistemático de categorización*

Categoría	Subcategoría	Texto codificado	Palabras clave	Descripción	Nueva categoría y propiedades	Categoría emergente
Evaluación y sus componentes	Supuestos sobre evaluación Formas de evaluar	Evaluación cuantitativa: E1: Valoramos los aprendizajes de forma cuantitativa,	E1: cuantitativa descriptores cualitativa E2 formativa	los docentes demuestran ambigüedad en su conocimiento sobre el tipo	concepto de evaluación: Las palabras y conceptos otorgados pueden no	Teoría y conceptualización

Categoría	Subcategoría	Texto codificado	Palabras clave	Descripción	Nueva categoría y propiedades	Categoría emergente
		<p>creando descriptores que reflejan el progreso</p> <p>Evaluación cualitativa: E1: También consideramos los aprendizajes cualitativos, integrando diferentes enfoques en nuestra valoración.</p> <p>Evaluación formativa: E2: La evaluación formativa permite a los estudiantes expresar lo que han aprendido sobre contenidos y competencias</p> <p>Evaluación participativa: E2: A través de la evaluación participativa, los estudiantes demuestran sus logros en un contexto práctico</p> <p>Deficiencias en evaluación: E2: Reconocemos grandes deficiencias en nuestra comprensión del concepto de evaluación</p>	<p>práctica contenidos competencias concepto.</p>	<p>de evaluación, el concepto no se comprende como único y delimitado.</p>	<p>reflejar concordancia entre la práctica y la teoría.</p>	

Gracias a este ejercicio se empiezan a visualizar nuevas categorías emergentes como el concepto de evaluación, teorización conceptual, compromiso e identidad con su práctica docente entre otras, las cuales deben ser filtradas acorde con los objetivos de la investigación.

3.2.9. Análisis de los resultados en los datos

Una vez se recopila la información esta codificación sistemática de la información se identificaron códigos emergentes que reflejaban los temas recurrentes en las respuestas de los participantes, tales como prácticas evaluativas, componentes de la evaluación, toma de decisiones, aprendizaje, imaginarios colectivos sobre evaluación, contexto escolar y políticas educativas. Sin embargo, al contrastar estos códigos con las categorías, dimensiones e indicadores establecidos en las matrices de operacionalización y congruencia cualitativa, se determinó la necesidad de refinar y ampliar el sistema de codificación.

Luego, al contrastar los dos grupos se logra identificar similitudes. Como resultado de este proceso iterativo de análisis y reflexión, se incorporaron códigos adicionales que permitieron una mayor concordancia con el marco conceptual de la investigación (ver Anexo 2).

Estos nuevos códigos incluyeron aspectos específicos como políticas y lineamientos de evaluación, concepciones docentes, propósitos de la evaluación, tipos y frecuencia de evaluaciones, análisis de resultados evaluativos, decisiones institucionales basadas en evaluaciones, perspectivas teóricas sobre evaluación, características del imaginario colectivo docente, relación entre imaginario y decisiones, e interpretación teórico-epistemológica.

3.2.10. Redacción de resultados y discusión

Dentro del análisis en el que se contrastan las voces de un grupo y el otro se destacan algunas diferencias, aspectos que se agrupan de la siguiente forma:

Autonomía en la evaluación: En EE. UU. parece haber más flexibilidad y autonomía en las prácticas evaluativas. Por ejemplo, Woods (EE.UU.) afirma: *"I have had students give me their answers orally or go to a different room to help them be more comfortable."* [Traducción: "He tenido estudiantes que me dan sus respuestas oralmente o van a un aula diferente para ayudarlos a sentirse más cómodos."] Mientras que, en Colombia, se percibe una adherencia más estricta a

los lineamientos establecidos, como lo afirma Lesly (Colombia): "Nosotros nos regimos por un formato. Yo soy docente 1278, y tenemos unos protocolos de evaluación, los cuales debemos diligenciar."

Enfoque en habilidades vs. conocimiento integral: Se observa una diferencia en el énfasis de las habilidades evaluadas. En EE. UU., el enfoque parece estar más orientado hacia habilidades específicas y su aplicación práctica. Woods (EE.UU.) ilustra este punto al mencionar: "*But nowadays, they have information at their fingertips, so it's not necessarily about memorizing the information but knowing how to use it once they find it.*" [Traducción: "Pero hoy en día, tienen información al alcance de sus dedos, así que no se trata necesariamente de memorizar la información, sino de saber cómo usarla una vez que la encuentran."] En contraste, en Colombia se observa un enfoque más holístico que incluye aspectos del ser, como lo expresa Yesica (Colombia): "Nosotros siempre trabajamos en este momento igual a través de esos cuatro Pilares que son en hacer saber y el saber ser."

Percepción de las pruebas estandarizadas: La actitud hacia las pruebas estandarizadas presenta matices diferentes en ambos contextos. En EE.UU. se evidencia una crítica más explícita hacia este tipo de evaluaciones. Ileana (EE.UU.) manifiesta: "*A standardized test for me is like a one-size-fits-all kind of test, and I think with assessments, we shouldn't have that one-size-fits-all approach.*" [Traducción: "Una prueba estandarizada para mí es como una prueba de talla única, que le sirve a todo el mundo, y creo que con las evaluaciones no deberíamos tener ese enfoque de talla única."] Por otro lado, en Colombia, aunque existen críticas, parece haber una mayor aceptación de estas pruebas como parte integral del sistema educativo. Jenny (Colombia) lo refleja al decir: "el mismo ministerio ya con sus lineamientos curriculares, con los estándares, con el DBA, ellos ya hicieron esos ajustes."

Colaboración entre docentes: El aspecto colaborativo en el proceso de evaluación también muestra diferencias notables. En EE.UU., la colaboración entre docentes parece ser más prominente y estructurada en el proceso de evaluación. Woods (EE.UU.) lo ejemplifica: "*We all work together, like all the Algebra One teachers usually are on the same page and teaching the same content in tandem.*" [Traducción: "Todos trabajamos juntos, como todos los profesores de Álgebra Uno generalmente estamos en la misma página y enseñando el mismo contenido en

tándem."] En Colombia, las menciones de colaboración son menos frecuentes y parecen estar más enfocadas en seguir lineamientos institucionales, como lo indica Lesly (Colombia): "Nosotros hacemos planes de mejora. Siempre estamos mirando en qué fallamos, qué no se cumplió, miramos estadísticamente y hacemos planes de flexibilización."

Perspectiva sobre el impacto emocional de la evaluación: La percepción del impacto emocional de la evaluación en los estudiantes también difiere entre ambos grupos. En EE.UU., se enfatiza más en la confianza y seguridad que puede brindar la evaluación. Ileana (EE.UU.) lo expresa así: "*I think it gives them a sense of security and confidence. It's like, 'I've been working hard for the last 30 minutes, and if I master this content, I'm going to feel that I accomplished something.'*" [Traducción: "Creo que les da un sentido de seguridad y confianza. Es como, 'He estado trabajando duro durante los últimos 30 minutos, y si domino este contenido, sentiré que he logrado algo."] En contraste, en Colombia, se menciona más el estrés o "choque" que puede causar la evaluación, como lo señala Yesica (Colombia): "El impacto de la evaluación a veces el estudiante quizás entra en Shock."

De igual forma, es importante reconocer que, a pesar de las diferencias contextuales, las voces de los docentes nos permiten descubrir similitudes claras entre los dos grupos en aspectos como:

Prácticas evaluativas: Ambos grupos utilizan evaluaciones diagnósticas y comparativas para monitorear el progreso de los estudiantes. Lesly (Colombia) afirma: "Yo, incluso al comienzo de este periodo, hacía una estadística y les mostraba su progreso. Era como un comparativo para motivarlos." Por su parte, Nioka (EE.UU.) comenta: "*For us in our department, what we do is look at the results. We do formative assessments, and before that, we would do a diagnostic test to see where the students are.*" [Traducción: "En nuestro departamento, lo que hacemos es mirar los resultados. Realizamos evaluaciones formativas y, antes de eso, hacemos una prueba diagnóstica para ver dónde están los estudiantes."]

Evaluación y sus componentes: Se observa una integración de diversos elementos en las prácticas evaluativas de ambos países. Jorge (Colombia) explica: "Bueno, este, personalmente me baso en la gramática de cada lección. Comienzo con la gramática, explico la gramática y luego mezclo esa gramática con el vocabulario." En contraste, Ileana (EE.UU.) menciona: "*Formative assessment can be quizzes on different platforms like Gimkit or Blooket, or a group*

assignment where they can put a sentence in order." [Traducción: "La evaluación formativa puede ser cuestionarios en diferentes plataformas como Gimkit o Blooket, o una tarea grupal donde puedan ordenar una oración."]

Toma de decisiones: Los docentes de ambos contextos utilizan los resultados de las evaluaciones para informar sus decisiones sobre ajustes en la enseñanza. Yesica (Colombia) expresa: "Entonces ahí está la alarma para nosotros decir 'Uy, tengo que fortalecer esta parte porque ellos obviamente en el proceso hubo algo mal, el cual tenemos que reajustar'." Woods (EE.UU.) complementa esta idea: "*If we've made improvement, then we continue doing what we're doing and just get better at it. If it's not working, if we've not made improvement, then we have to talk about what changes we need to make so that we can get that improvement.*" [Traducción: "Si hemos mejorado, continuamos haciendo lo que estamos haciendo y simplemente mejoramos. Si no está funcionando, si no hemos mejorado, entonces tenemos que hablar sobre qué cambios necesitamos hacer para lograr esa mejora."]

Aprendizaje: Se evidencia un énfasis en la importancia de un aprendizaje significativo que trascienda el aula en ambos grupos de docentes. Jenny (Colombia) menciona: "Entonces se va volviendo un aprendizaje más significativo." Ileana (EE.UU.) refuerza esta idea al afirmar: "*I truly believe I'm preparing them beyond the classroom.*" [Traducción: "Realmente creo que los estoy preparando más allá del aula."]

Imaginario colectivo sobre evaluación: Los docentes de ambos países conciben la evaluación como una herramienta para identificar y corregir dificultades de aprendizaje. Yesica (Colombia) expresa: "La evaluación fundamenta las decisiones para corregir dificultades de aprendizaje referente a los contenidos." Nioka (EE.UU.) complementa: "*The feedback that we give is for improvement, for student improvement, to see where they went wrong, to do self-assessments.*" [Traducción: "La retroalimentación que damos es para mejorar, para el mejoramiento del estudiante, para ver dónde se equivocaron, para hacer autoevaluaciones."]

Estas citas refuerzan la idea de que, a pesar de las diferencias contextuales, existen similitudes significativas en cómo los docentes de Colombia y Estados Unidos conceptualizan y abordan la evaluación en su práctica educativa. Esto sugiere un núcleo común en el imaginario colectivo sobre la evaluación que trasciende las fronteras nacionales y los sistemas educativos específicos.

Sin embargo, es importante notar que también se observan diferencias notables en este imaginario colectivo, las cuales reflejan no solo las particularidades de cada sistema educativo, sino también las influencias culturales y contextuales que moldean las perspectivas y prácticas evaluativas en cada país.

A pesar de estas diferencias, ambos grupos de docentes comparten una preocupación fundamental por el bienestar y el aprendizaje efectivo de sus estudiantes, aunque los enfoques para lograr estos objetivos puedan variar. Esta dualidad entre similitudes y diferencias enriquece nuestra comprensión de cómo la evaluación es percibida y aplicada en distintos contextos educativos, resaltando tanto los aspectos universales de la práctica docente como las adaptaciones específicas que surgen en respuesta a las realidades locales.

El imaginario colectivo sobre la evaluación presenta diferencias significativas entre los docentes de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja en Colombia y los de *Sumter High* en Estados Unidos. Mientras que ambos grupos poseen nociones básicas sobre el concepto de evaluación, la comprensión y aplicación de la evaluación formativa y sumativa no es uniforme en ninguno de los dos contextos, lo que limita la capacidad para comunicar propósitos y afecta la toma de decisiones informadas sobre mejoras educativas.

Se observa una marcada diferencia en la percepción de autonomía entre los docentes de ambos países. Los educadores estadounidenses reportan mayor flexibilidad en sus prácticas evaluativas, permitiéndoles adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. En contraste, los docentes colombianos perciben una adherencia más estricta a los lineamientos establecidos, lo que puede limitar su capacidad de innovación en el aula.

El enfoque de las habilidades evaluadas difiere entre los dos contextos. En Estados Unidos, se enfatiza más en habilidades específicas y su aplicación práctica, mientras que en Colombia se observa un enfoque más holístico que incluye aspectos del ser. Esta diferencia refleja distintas concepciones sobre el propósito de la evaluación y el aprendizaje.

La percepción de las pruebas estandarizadas varía significativamente. Los docentes estadounidenses expresan una crítica más explícita hacia este tipo de evaluaciones, cuestionando su eficacia para medir el aprendizaje real. En Colombia, aunque existen críticas, parece haber

una mayor aceptación de estas pruebas como parte integral del sistema educativo. Los docentes valoran la evaluación como un todo, pero en su independencia en el aula se evidencia que dependen en gran medida de decisiones situacionales y adaptaciones ligeras a sus prácticas habituales. No es evidente una orientación clara sobre cómo alinear sus esfuerzos y decisiones para mejorar aprendizajes medibles en evaluaciones estandarizadas.

La colaboración entre docentes en el proceso de evaluación muestra patrones distintos. En Estados Unidos, se reporta una colaboración más estructurada y frecuente entre docentes de la misma área. En Colombia, la colaboración parece estar más enfocada en seguir lineamientos institucionales y menos en la planificación conjunta de evaluaciones.

El impacto emocional de la evaluación en los estudiantes es percibido de manera diferente. Los docentes estadounidenses tienden a enfatizar la confianza y seguridad que puede brindar la evaluación, mientras que los colombianos mencionan más el estrés o "choque" que puede causar en los estudiantes.

En ambos contextos, los docentes dependen en gran medida de decisiones situacionales y adaptaciones a sus prácticas habituales. Sin embargo, no es evidente una orientación clara sobre cómo alinear estos esfuerzos con las políticas educativas más amplias o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas. En cuanto al impacto de estas decisiones, los docentes colaboran para identificar problemas e implementar mejoras ante resultados insatisfactorios de evaluación, viendo a la misma como un instrumento para predecir resultados en pruebas estandarizadas. Sin embargo esto acontece principalmente a nivel institucional, sin una articulación frente a políticas y decisiones departamentales o nacionales que se perciben desligadas de la realidad institucional.

A partir de los hallazgos de esta investigación, es posible esbozar una aproximación teórica al imaginario colectivo docente sobre la evaluación y su incidencia en la toma de decisiones. Este imaginario se configura como un entramado de significados, creencias y supuestos que median la relación de los profesores con la evaluación, tanto en su dimensión conceptual como pragmática.

Se trata de una construcción intersubjetiva, situada en contextos institucionales específicos, que orienta las prácticas evaluativas y decisionales de los docentes: La Teoría del Imaginario Evaluativo Contextual-Adaptativo (IECA).

3.2.11. La Teoría del Imaginario Evaluativo Contextual-Adaptativo (IECA)

Esta teoría emergente, propone que el imaginario colectivo de los docentes en torno a la evaluación es un constructo dinámico y multidimensional, influenciado por el contexto sociocultural, educativo y político de cada sistema educativo.

Este imaginario no es estático; su naturaleza adaptativa permite a los docentes equilibrar las demandas institucionales con las necesidades de sus estudiantes, adaptando sus prácticas evaluativas según las características del entorno.

La Teoría (IECA) sugiere que las prácticas de evaluación serán más efectivas si se diseñan teniendo en cuenta la naturaleza contextual y flexible del imaginario docente. Las intervenciones educativas que reconozcan estas dimensiones promoverán prácticas evaluativas más adecuadas y contextualizadas, en lugar de imponer modelos uniformes en sistemas educativos diversos.

8 principios fundamentales de la Teoría IECA:

Contextualidad

Adaptabilidad

Tensión autonomía-estandarización

Integralidad perspectiva

Emocionalidad evaluativa

Colaboración situada

Crítica reflexiva

Alineación práctica-política.

Finalmente, la articulación entre las prácticas de aula, las políticas institucionales y las directrices nacionales sigue siendo un desafío en ambos países. Es necesario diseñar dimensiones vinculantes entre la política evaluativa nacional, la teoría sobre evaluación formativa y sumativa, y la práctica docente situacional.

Más allá de capacitar a los docentes se debe buscar la forma de propender para que estos cambios sean implementados de tal forma que las decisiones institucionales y de aula se informen y alineen entre sí para la mejora efectiva de los aprendizajes evaluados. Por ello se

contemplan las siguientes 5 dimensiones clave como elementos de operacionalización de la teoría IECA.

3.2.12. Las 5 dimensiones clave en la Teoría IECA:

A continuación, se exponen las 5 dimensiones clave en la Teoría IECA:

Dimensión cultural y contextual: las percepciones y prácticas evaluativas reflejan las realidades culturales y territoriales de cada institución.

Dimensión pedagógica y práctica docente: la evaluación mixta permite a los docentes adaptar sus métodos evaluativos a las características del estudiante y del contexto.

Dimensión epistemológica: el currículo se refleja en el imaginario docente, determinando el enfoque evaluativo de cada institución.

Dimensión crítica y reflexiva: los docentes revisan continuamente la relación entre la evaluación y los resultados, buscando siempre mejorar sus prácticas.

Dimensión normativa y legal: las normativas y leyes se ajustan a las características locales, permitiendo la contextualización de las prácticas evaluativas.

CAPÍTULO 4: Propuesta de Transformación

La propuesta de transformación se soporta en el proceso epistemológico teórico del imaginario educativo colectivo relacionado con la evaluación educativa tiene un doble camino de explicación.

Por un lado, los docentes deben orientar la evaluación como parte integral de su labor docente. Por otro lado, la evaluación afecta la forma en que los propios docentes y la sociedad ven a los docentes. En estos espacios se reflejan fenómenos sociales como el conocimiento, la ideología y las relaciones de poder.

Según Adina et al. Citados en Soza (2021), estas interacciones crean un potencial cognitivo que debe ser estudiado en su contexto específico, ya que el aprendizaje se enriquece cuando se aplica al contexto en el que se utilizará. Al igual que otros aspectos del entorno educativo, la evaluación se ve de manera diferente a partir de la experiencia de cada individuo, pero también está influenciada por factores externos. El desarrollo teórico y epistemológico de la evaluación se basa en las prácticas y voces de los docentes que toman decisiones con el objetivo de mejorar los resultados educativos.

En efecto, al comparar profesores de diferentes instituciones, buscamos comprender cómo utilizan los resultados de las evaluaciones y cómo estas decisiones afectan su práctica docente.

Finalmente, en esta perspectiva epistemológica es necesario resaltar la propuesta de Giraldo y Caro quienes enfatizan que la escritura en la formación docente tiene valor epistemológico porque es una práctica cultural y social.

4.1. Fundamentación de propuesta de transformación

El texto explora una profunda relación entre el imaginario colectivo docente y la evaluación educativa desde una perspectiva teórico-epistemológica. Se inicia con la temática de los docentes perciben y construyen la evaluación como un fenómeno sociocultural que refleja las dinámicas educativas en su contexto específico. Luego, se destaca el papel de la evaluación como un elemento central en la toma de decisiones educativas, permitiendo a los docentes ajustar sus estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje.

4.1.1. Dimensiones teórico-epistemológicas

Desde una perspectiva teórico-epistemológica, se pueden identificar diferentes dimensiones en el imaginario colectivo docente sobre la evaluación:

Concepciones sobre el conocimiento:

¿Cuál es la función del docente en el proceso de evaluación?

¿Es el docente un evaluador externo o un facilitador del aprendizaje?

¿Cómo se concibe al estudiante en el proceso de evaluación?

¿Es un receptor pasivo de información o un constructor activo de su propio conocimiento?

En complemento se enfatiza que comprender el imaginario colectivo docente sobre la evaluación facilita una reflexión crítica que permite adoptar mejores decisiones pedagógicas y políticas. Para luego, ofrecer ejemplos del contexto colombiano que ilustran cómo los docentes en este país adaptan sus prácticas evaluativas a las realidades locales.

El imaginario colectivo docente sobre la evaluación es un constructo complejo que influye en las prácticas evaluativas en las universidades colombianas. Según Gómez, Muñoz y Londoño-Vásquez (2019) comprender este imaginario es fundamental para promover prácticas evaluativas más significativas y alineadas con las necesidades de los estudiantes y los desafíos de la educación superior en el siglo XXI.

4.1.2. Imaginario Colectivo Docente y la Evaluación: Una Perspectiva Teórico-Epistemológica

Las teorías en imaginarios sociales permiten analizar profundamente los procesos de construcción según Ramírez (2023) identitaria, los discursos y prácticas del espacio universitario y articularse con otras categorías teóricas debido a su nivel de abstracción y amplitud.

Cuando se habla del imaginario colectivo docente en relación con la evaluación, referencias a creencias, valores, suposiciones y prácticas compartidas por profesores de la Universidad de Columbia en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Este imaginario no es estático, sino que se construye y transforma a lo largo del tiempo, influenciado por diversos factores como se refleja en Ramírez (2023).

Es de considerar que las políticas educativas, las reformas universitarias y los cambios sociales generales han dado forma a la forma en que se evalúa a los docentes. Dichas políticas influyen en la formación docente influye en las teorías del conocimiento y las percepciones de los docentes sobre la evaluación de la enseñanza.

Ahora, la experiencia en el aula y las interacciones con estudiantes y colegas dan forma a las prácticas de evaluación de los docentes. Con todo lo argumentado entre los sistemas educativos de Estados Unidos a través de Sumter High School y el de Colombia a través de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja se realiza un cuadro comparativo entre ambos sistemas como se muestra en la siguiente tabla. 7.

4.1.3. Cuadro comparación entre los sistemas educativos de Sumter High School (Estados Unidos) y la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja (Colombia)

El siguiente cuadro comparativo permite diferenciar los siguientes elementos: sistema de calificaciones, requisitos de graduación, promoción de grado, evaluación y seguimiento, actividades extracurriculares, enfoque de evaluación y flexibilidad de promoción y apoyo al estudiante.

Lo anterior entre las normativas del Sumter High School (EE. UU.) vs normativas de la escuela normal superior Santiago de Tunja (Colombia). Como se ilustra en la tabla 7.

Tabla 7.

Cuadro comparativo entre los sistemas educativos de Estados Unidos y Colombia

Aspectos	Normativas en Estados Unidos (Sumter High School)	Normativas en Colombia (Escuela Normal Superior Santiago de Tunja)
Sistema de calificaciones	Utiliza la Escala de Calificación Uniforme de Carolina del Sur	Combina aspectos cualitativos y cuantitativos, clasificando en

	(0-100), con categorías desde A (90-100) hasta F (0-59).	categorías como Superior, Alto, Básico y Bajo.
Requisitos de graduación	Se requieren 24 unidades de crédito en áreas como inglés, Matemáticas, Ciencias, y electivas.	No se especifica un número exacto de unidades; se promueve el desempeño integral en áreas clave.
Promoción de grado	Basada en la acumulación de créditos específicos, con requisitos progresivos para avanzar.	Promoción anual con actividades de mejoramiento para estudiantes con dificultades; flexibilidad para avanzar.
Evaluación y seguimiento	Mecanismos de recuperación de créditos y plazos para retirarse de cursos sin penalización.	Seguimiento exhaustivo por parte de docentes, orientadores y comisiones de evaluación y promoción.
Actividades extracurriculares	Se establece un promedio mínimo para participar en actividades deportivas y extracurriculares.	No se menciona un requisito específico para actividades extracurriculares en el manual.
Enfoque de evaluación	Enfoque estrictamente cuantitativo y regulado.	Enfoque integral, combinando valoraciones cualitativas y cuantitativas.
Flexibilidad en promoción	Flexibilidad para la recuperación de créditos, pero es más regulada y numérica.	Flexibilidad personalizada, con intervenciones más adaptadas a las necesidades de los estudiantes.
Apoyo al estudiante	Seguimiento académico, pero menos involucramiento de la comunidad educativa.	Mayor involucramiento de la comunidad educativa mediante comisiones y tutorías personalizadas.

Nota. La tabla muestra una comparación entre los sistemas educativos de Sumter High School (Estados Unidos) y la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja (Colombia). Adaptado de Sumter High School Home of the Gamecocks (2024) y Escuela Normal Superios Santiago de Tunja (2023)

4.1.4. La evaluación como clave en la toma de decisiones

Es de considerar lo establecido por Ramírez (2023) quien argumenta que los imaginarios sociales como grandes constelaciones de símbolos se organizan a través del lenguaje, se transmiten y reproducen a través del discurso, se capturan en el uso del lenguaje y las prácticas sociales para lograr la homogeneidad.

Interpretando lo expuesto por Foronda y Foronda (2007), la evaluación, desde esta perspectiva, va más allá de una simple calificación.

La evaluación se convierte en un proceso complejo que implica definir objetivos de aprendizaje: los profesores deben tener claro lo que quieren que los estudiantes aprendan para poder diseñar evaluaciones apropiadas. No obstante, es crítica la decisión de la elección del instrumento de evaluación, cuyas opciones de dicha decisión puede estar entre (prueba escrita, proyecto, presentación, etc.) depende de los objetivos y características del estudiante.

Luego, otro procedimiento clave se basa en que los profesores deben analizar los resultados de las evaluaciones para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y ajustar las estrategias de enseñanza. Para finalmente, con base en la información recopilada en la evaluación, el docente puede decidir cómo debe desarrollarse el proceso de aprendizaje.

4.1.5. Implicaciones para la práctica docente

La formación investigativa del profesorado es actualmente una preocupación y un tema de interés. Según Soto y Rodelo (2020), sus raíces se encuentran en la necesidad urgente de encontrar soluciones colectivas a los diversos problemas que enfrenta la gestión en la sociedad del conocimiento, lo cual es relevante para cualquier profesional de distintas disciplinas que busque desarrollarse de manera autónoma.

Desafortunadamente, a nivel de pregrado se realiza una investigación formativa incompleta, la formación de conceptos se delinea con base en los resultados relevantes que requiere el comportamiento docente de los docentes en el aula. Luego se analiza la relación entre enseñanza e investigación, ya que juega un papel importante en la naturaleza del curso y sus diversos conceptos: la enseñanza como actividad técnica, como actividad práctica o como actividad reflexiva.

4.1.6. Comprensión del imaginario colectivo docente sobre la evaluación permite

Identificar creencias y prácticas dominantes ayuda a diseñar programas de formación docente que satisfagan las necesidades específicas de los docentes. En complemento, fomentar el diálogo y la reflexión: estimular el debate sobre diferentes conceptos de evaluación y buscar prácticas

más innovadoras y significativas. Y finalmente, mejorar la calidad de la enseñanza: al reflexionar y evaluar la práctica, los docentes pueden tomar decisiones más inteligentes y efectivas.

4.1.7. Ejemplos en el contexto colombiano

Haciendo un énfasis en la evaluación cuantitativa, según Rodríguez y Zapata (2016) , en varias universidades de Colombia, las evaluaciones se centran en obtener calificaciones numéricas, lo que puede limitar la comprensión de los estudiantes sobre los procesos de aprendizaje. Como se explica en este estudio, en las discusiones de los últimos años, los docentes son un componente fundamental de la calidad de la educación, colocándose en el centro del proceso educativo.

Además, la evaluación docente se presenta como una actividad destinada al crecimiento personal y profesional de los educadores, particularmente para el fortalecimiento de sus habilidades y conocimientos. Su objetivo es mejorar la práctica pedagógica, implementar innovaciones y optimizar el proceso de enseñanza. Asimismo, desempeña un papel importante en la práctica profesional de los docentes, ya que se relaciona con las características del aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, se profundiza en cómo la evaluación desde el imaginario colectivo docente no solo tiene un impacto en las decisiones individuales, sino también en las políticas educativas más amplias, proporcionando una comprensión integral del fenómeno evaluativo en el ámbito escolar.

4.1.8. La evaluación desde el imaginario colectivo docente

La evaluación del aprendizaje y el desarrollo e implementación de las estrategias necesarias es una tarea diaria de los docentes, pero existe una falta real de comprensión de los criterios que utilizan los docentes en la evaluación y, lo que es más importante, de los criterios en los que se basa el aprendizaje. Ahora, es necesario que se definan lineamientos para el desarrollo de pruebas escritas y su confiabilidad o alcance. Aunque existen otras alternativas más innovadoras, las pruebas escritas siguen siendo el medio de evaluación más habitual (Jarero, et al., 2013).

4.1.9. Imaginario colectivo docente y la evaluación

Existen dificultades para integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje, según Villamil, (2020) en algunos casos, la evaluación se considera un momento aislado al final del proceso y no un medio para guiar el aprendizaje. Está claro que una evaluación educativa rigurosa, combinada con las disposiciones existentes en la política educativa, requiere que los docentes tomen medidas complejas para gestionar las formas en que se recopila información sobre el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes.

Por lo tanto, el sistema de evaluación incluye diversas actividades que aseguran que los datos sean analizados, debatidos e interpretados, permitiendo así tomar decisiones confiables sobre el rendimiento de los estudiantes.

4.2. Estructura de la Propuesta de Transformación

Los hallazgos de este estudio se utilizaron para formular recomendaciones que fortalezcan los procesos de evaluación y realicen ajustes que mejoren la calidad del aprendizaje en cada colegio y en los sistemas educativos en general. Como resultado, logra ofrecer nuevas perspectivas para entender la compleja relación entre evaluación, docentes y calidad educativa.

Cinco dimensiones proporcionan una estructura integral para entender el imaginario colectivo sobre la evaluación en Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja, destacando cómo este imaginario influye en la toma de decisiones educativas. Cabe resaltar que, aunque existen diferencias contextuales, también hay similitudes que apuntan a un núcleo común en la percepción de la evaluación como una herramienta clave para mejorar el aprendizaje.

1. Dimensión cultural y contextual Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja
2. Dimensión pedagógica y práctica docente con evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa)
3. Dimensión epistemológica reflejada en el currículo desde el imaginario colectivo docente
4. Dimensión crítica y reflexiva acerca de la evaluación y su relación con los resultados

5. Dimensión normativa y legal adaptadas a las características de los territorios donde están ubicados las instituciones educativas (Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja)

Las cinco dimensiones, consideradas desde la voz de los docentes, se formulan como una aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo referente a la evaluación como clave para la toma de decisiones pueden abordarse desde varias perspectivas clave, basadas en los objetivos del proyecto, buenas prácticas identificadas en el estado del arte, lineamientos del marco teórico, síntesis de respuestas dadas por parte de los docentes en la herramienta de recolección de información y análisis de los resultados triangulándolos con los resultados de la herramienta que se aplicó a los docentes.

Las cinco, permiten diseñar una aproximación teórico-epistemológica sólida, que refleja tanto la diversidad cultural como las prácticas pedagógicas y las implicaciones normativas, ofreciendo un marco integral para entender la evaluación como clave para la toma de decisiones en Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja.

Se expone a continuación la descripción de la primera dimensión, el eje de acción, y el respectivo grupo de actividades.

4.2.2. Dimensión cultural y contextual Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja

Esta dimensión analiza cómo el contexto cultural y educativo de cada una de las dos instituciones influye en los procedimientos, tácticas y herramientas evaluativas utilizadas por los docentes. En coherencia, una de las primeras consideraciones al diseñar esta aproximación teórico-epistemológica es la influencia del contexto cultural y educativo de cada una de las dos instituciones. En el caso de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja, se debe tener en cuenta que las diferencias culturales y los sistemas educativos impactan la forma en que los docentes entienden y aplican la evaluación.

En complemento existen limitaciones en la capacitación continua en métodos de evaluación lo que limita su capacidad para implementar estrategias innovadoras. Por lo anterior, esta

dimensión busca interpretar cómo las percepciones de los docentes, influenciadas por su contexto social y educativo, afectan sus decisiones.

Es relevante considerar que la hipótesis del proyecto menciona que es probable que las diferencias culturales y de pensamiento entre Colombia y Estados Unidos se reflejen en el imaginario colectivo, lo que influye en la toma de decisiones en relación con la evaluación.

Luego en forma precisa, EE. UU. presenta mayor autonomía y aporte del pensamiento crítico en la evaluación, y da alta importancia a las necesidades individuales de los estudiantes, como lo evidencia el pronunciamiento de Woods quien menciona el uso de espacios físicos y digitales para garantizar la comodidad de los estudiantes. En forma distinta, Colombia refleja que sigue más la regla estricta, como se refleja en la declaración de Lesli acerca de los formatos y el debido diligenciamiento.

En síntesis, se plantea el siguiente eje de acción y su respectivo grupo de actividades: Eje de acción A: Reflexión y profundización de la evaluación en el contexto local.

Grupo de actividades 1: Normativas y directrices

Acción uno: Identificación de factores sociales a partir de las expectativas culturales y sociales en el proceso de evaluación por parte de los profesores

Acción dos: Fomento de un espacio coordinado para revisar el proceso de evaluación y el aprendizaje de los estudiantes.

Acción tres: Desarrollo de la formación continua de los equipos docentes para alinear sus prácticas de evaluación con los estándares de aprendizaje establecidos

Se expone a continuación la descripción de la segunda dimensión, el eje de acción, y el respectivo grupo de actividades.

4.2.3. Dimensión pedagógica y práctica docente con evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa)

Esta dimensión tiene como enfoque la integración de procedimientos y herramientas evaluativas en la práctica pedagógica diaria, y las decisiones que se toman para mejorar la enseñanza. Aquí se indaga cómo los docentes interpretan y aplican los resultados de las evaluaciones en su práctica diaria. El objetivo específico de comprender el imaginario colectivo de los docentes respecto a la evaluación como herramienta de apoyo en la toma de decisiones es crucial. Es importante considerar que es alta la resistencia al cambio de algunos docentes.

Se exploran las conexiones entre lo que los docentes piensan (sus imaginarios) y cómo eso se traduce en acciones concretas en el aula. Esto también está vinculado a la práctica pedagógica y cómo los resultados de las evaluaciones ya sean pruebas estandarizadas o evaluaciones de aula, guían estrategias de mejora en el proceso de enseñanza.

Luego en forma precisa en EE. UU. se precisa el uso práctico de las habilidades adquiridas, por ejemplo, se puede interpretar en este enfoque lo planteado por Woods al respecto de saber utilizar la información con la que se cuenta. En complemento, en Colombia se da un enfoque más integral con énfasis en el desarrollo del ser, como se puede interpretar de lo que plantea Yesica, quien hace claridad acerca de los elementos de las competencias del hacer, saber y ser.

En síntesis, se plantea el siguiente eje de acción y su respectivo grupo de actividades:

Eje de acción B: Combinación de métodos de evaluación cuantitativos y cualitativos para proporcionar una evaluación general del aprendizaje.

Grupo de actividades 2: Métodos de Evaluación

Acción uno: Cuantificación de métodos (cuantitativos, cualitativos) de evaluación utilizados para evaluar a los profesores en cada colegio.

Acción dos: Identificación de nivel de satisfacción de los estudiantes acerca de su percepción de los docentes sobre si las expectativas de los estudiantes respecto a la enseñanza se han cumplido.

Acción tres: talleres colaborativos donde los docentes puedan compartir experiencias y prácticas relacionadas con los procesos de evaluación y el aprendizaje de los estudiantes.

Se expone a continuación la descripción de la tercera dimensión, el eje de acción, y el respectivo grupo de actividades.

4.2.4. Dimensión epistemológica reflejada en el currículo desde el imaginario colectivo docente

Esta dimensión vincula la evaluación con el conocimiento que los docentes tienen sobre su valor teórico y práctico. Se examina cómo la evaluación es vista no solo como una medida de rendimiento, sino como un proceso formativo que influye en el aprendizaje. Esta dimensión es pertinente si se considera que la falta de una comprensión profunda de los detalles específicos de la educación limitó la efectividad de las estrategias implementadas.

Según los marcos teóricos (Soto y Rodelo, 2020; Ramírez, 2023), la construcción del conocimiento sobre la evaluación en la educación está ligada a la epistemología del currículo y los imaginarios sociales de los docentes, destacando cómo estos conceptos impactan la formación profesional y la toma de decisiones.

En forma particular tanto en EE. UU. como en Colombia, los maestros perciben la evaluación como una herramienta para identificar mejoras a partir de pruebas formativas y diagnósticas.

En síntesis, se plantea el siguiente eje de acción y su respectivo grupo de actividades:

Eje de acción C: la epistemología del currículo y los imaginarios sociales de los docentes

Grupo de actividades 3: Coordinación y actualización.

Acción uno: Desarrollo de descriptores que combinen materiales numéricos con historias descriptivas.

Acción dos: Coordinación y actualizaciones de actividades relacionadas con la evaluación.

Acción tres: Organización de sesiones de formación centradas en la evaluación de la pertinencia del currículo desde las circunstancias específicas del entorno educativo local.

Se expone a continuación la descripción de la cuarta dimensión, el eje de acción, y el respectivo grupo de actividades.

4.2.5. Dimensión crítica y reflexiva acerca de la evaluación y su relación con los resultados

Su enfoque es al fomento de una reflexión crítica acerca del proceso de evaluación y su correlación con los índices de rendimiento académico de los estudiantes haciendo en fases en convergencias entre lo planteado por la institución y la realidad que se vive en el aula.

Los docentes participan activamente en procesos de reflexión sobre el uso de la evaluación. Este aspecto es fundamental para interpretar la concordancia entre las voces y prácticas docentes mencionadas en los objetivos específicos, ya que el análisis del discurso y la práctica revelan tensiones entre las expectativas institucionales y las realidades en el aula.

Es de considerar que no hay suficientes recursos disponibles para aplicar métodos de evaluación híbridos y crear descripciones que integren narrativas, lo que puede requerir recursos adicionales que no siempre están disponibles. En consecuencia, los docentes deben reflexionar críticamente sobre cómo las evaluaciones pueden o no contribuir a la mejora de los resultados educativos, según Rodríguez y Zapata (2016), quienes destacan la importancia de una mirada crítica a las políticas de evaluación.

En forma precisa, tanto en EE. UU. como Colombia ambos grupos de maestros adaptan sus estrategias de enseñanza y aprendizaje a partir de resultados de las evaluaciones, para mejorar resultados en el rendimiento.

En síntesis, se plantea el siguiente eje de acción y sus respectivos grupos de actividades:

Eje de acción D: Reflexión crítica de los docentes acerca de cómo las evaluaciones pueden o no contribuir a la mejora de los resultados educativos

Grupo 4: Responsabilidad docente en la mejora de resultados educativos

Acción uno: Los docentes priorizan la importancia y el alcance de la evaluación en su entorno educativo.

Acción dos: Responsabilidad docente en todos los procesos de evaluación y aprendizaje.

Acción tres: Promoción de la implicación de la comunidad educativa en el proceso de adaptación de los métodos de evaluación.

Se expone a continuación la descripción de la quinta dimensión, el eje de acción, y el respectivo grupo de actividades.

4.2.6. Dimensión normativa y legal adaptadas a las características de los territorios donde están ubicados las instituciones educativas (Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja)

El enfoque es a examinar la forma como las normativas enmarcan las practicas evaluativas, adaptando estas a las características particulares de cada territorio.

En coherencia, el marco normativo (Decretos 1290 y 3011, Ley 115 de 1994) ofrece directrices claras sobre los procesos de evaluación, los cuales también deben considerarse en la aproximación teórico-epistemológica.

Es de considerar un enfoque de equidad dado que las desigualdades en la participación de todos los docentes, que pueden tener el mismo nivel de implicación en espacios de coordinación y reflexión, pueden generar inequidades en la calidad de la evaluación utilizada en diferentes aulas.

En efecto, esta dimensión analiza cómo los docentes integran las normativas vigentes en Colombia y Estados Unidos dentro de sus prácticas de evaluación, ajustando sus decisiones a las exigencias legales y al sistema de evaluación institucional.

En forma precisa, en EE. UU. se da mayor flexibilidad en la implementación de normas, con un enfoque especial en la adaptación de las necesidades del entorno. En consecuencia, en

Colombia el marco normativo (decretos 1290 y 3011, ley 115 de 1994) regula de forma estricta los procesos evaluativos.

En síntesis, se plantea el siguiente eje de acción y su respectivo grupo de actividades:

Eje de acción F: claridad de directrices sobre los procesos de evaluación.

Grupo 5: Decisiones para la pertinencia a partir de resultados de la evaluación

Acción uno: Decisiones basadas en directrices del Ministerio de Educación y del ministro de Educación local.

Acción dos: Adaptación del método de evaluación a las características de la ciudad de Tunja y su contexto educativo.

Acción tres: campañas de revisión de las normas y leyes para enfatizar la importancia de la evaluación en el desarrollo profesional de los docentes

4.3. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación

En primer lugar, se realiza el análisis desde la relevancia del enfoque teórico epistemológico propuesto en Colombia y otra institución de EE. UU. para la enseñanza del imaginario colectivo, centrándose en la evaluación como clave para la toma de decisiones, ofreciendo varios aspectos a abordar.

En términos de sostenibilidad, la propuesta recomienda capacitar a los docentes en evaluación educativa y desarrollar métodos de evaluación formativa que faciliten el aprendizaje continuo y reduzcan la dependencia de calificaciones estandarizadas.

En última instancia, se espera que la implementación de estas directrices tenga un impacto positivo en la calidad educativa, mejore la percepción y la práctica de la evaluación en ambas instituciones, y contribuya a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo.

4.3.2. Pertinencia

La propuesta esta propuesta de aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo docente en una Institución de Colombia y una en Estados Unidos, referente a la evaluación como clave en la toma de decisiones es pertinente porque contribuye a dar solución a la problemática contemplada en este estudio. Se han realizado recomendaciones para flexibilizar la planificación de la evaluación en ambas instituciones, involucrar a los docentes en las evaluaciones para adaptarlas a las necesidades de los estudiantes.

Con este fin, y siguiendo lineamientos establecidos en el Ministerio de Educación Nacional (2022) se alienta a los distritos e instituciones escolares de Colombia y Estados Unidos a implementar políticas que incluyan la oportunidad de dialogar con los docentes, revisar las necesidades especiales de los estudiantes y crear evaluaciones alternativas que no se limiten a pruebas estandarizadas. Si se tiene en cuenta esta información se mejorarán las decisiones en cuestiones de valoración.

En coherencia con Cáceres et al., (2018) esta propuesta es relevante, ya que permite reuniones periódicas entre profesores y estudiantes para reflexionar sobre el proceso de evaluación, enfatizando los avances y aprendizajes alcanzados, en lugar de centrarse sólo en el desempeño final.

En Colombia y Estados Unidos, estos espacios ayudarán a reducir la desconexión emocional en las evaluaciones y fomentarán un ambiente motivador como se sugiere en Fernández (2022). Además, incorporar prácticas de evaluación que sean más justas y sensibles al bienestar emocional: ambas instituciones deberían implementar estrategias de evaluación que reduzcan el estrés, como la evaluación continua en lugar de pruebas sumativas, para fomentar una cultura de aprendizaje continuo. Esto significa que los directores y los distritos escolares establecen comités de evaluación en los que los docentes participan activamente para que puedan contribuir al currículo y a las decisiones de evaluación que afectan el desarrollo profesional de los estudiantes.

La propuesta permite que dos organismos lideren el desarrollo de programas de formación docente en evaluación educativa. Para superar esta barrera es necesario ofrecer formación especializada en evaluación formativa y competencias.

Finalmente, la pertinencia frente a la problemática expuesta en este estudio es alta dado que Cruzado (2022) dice que los programas de desarrollo profesional deben incluir módulos que enseñen cómo implementar la evaluación formativa en el aula y enfatizar su impacto en la mejora del aprendizaje a largo plazo.

4.3.3. Sostenibilidad

La propuesta permite que dos organismos lideren el desarrollo de programas de formación docente en evaluación educativa. Para superar esta barrera es necesario ofrecer formación especializada en evaluación formativa y competencias.

En esta propuesta de aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo docente en una Institución de Colombia y una en Estados Unidos, referente a la evaluación como clave en la toma de decisiones. Se han realizado recomendaciones para flexibilizar la planificación de la evaluación en ambas instituciones, involucrar a los docentes en las evaluaciones para adaptarlas a las necesidades de los estudiantes. Con este fin, e interpretando con lo expuesto en Ministerio de Educación Nacional (2022) se alienta a los distritos e instituciones escolares de Colombia y Estados Unidos a implementar políticas que incluyan la oportunidad de dialogar con los docentes, revisar las necesidades especiales de los estudiantes y crear evaluaciones alternativas que no se limiten a pruebas estandarizadas.

Esto requerirá capacitación docente en ambas instituciones y el desarrollo de métodos de evaluación formativa que estén directamente vinculados al aprendizaje continuo y al desarrollo de competencias, con menos énfasis en las calificaciones digitales lo cual es coherente a lo planteado en Zambrano (2014). Y está claro que es muy relevante, ya que permite reuniones periódicas entre profesores y estudiantes para reflexionar sobre el proceso de evaluación, enfatizando los avances y aprendizajes alcanzados, en lugar de centrarse sólo en el desempeño final.

Según se puede interpretar en U.S.Department of state (2023). En Colombia y Estados Unidos, estos espacios ayudarán a reducir la desconexión emocional en las evaluaciones y fomentarán un ambiente motivador. Esto significa que los directores y los distritos escolares establecen comités

de evaluación en los que los docentes participan activamente para que puedan contribuir al currículo y a las decisiones de evaluación que afectan el desarrollo profesional de los estudiantes.

4.3.4. Funcionalidad

La propuesta esta propuesta de aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo docente en una Institución de Colombia y una en Estados Unidos, referente a la evaluación como clave en la toma de decisiones, es funcional a partir de lo evidenciado en este análisis de respuestas que dan los docentes, al formulario anexo en:

Anexo 001: Formulario de validación de funcionalidad de la propuesta

El propósito de este formulario es evaluar la funcionalidad y sostenibilidad del abordaje teórico epistemológico del imaginario de la enseñanza colectiva propuesto por la Escuela Secundaria Sumter y la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja como principal herramienta para la toma de decisiones. Los resultados se pueden apreciar en la tabla 8 que se muestra a continuación.

Tabla 8.

Resultados del formulario de validación de funcionalidad de la propuesta

Categoría	Pregunta	Respuestas	Descripción de resultados
Datos contextuales	Seleccione su contexto	46,2% Profesor en Colombia 53,8% Profesor en Estados Unidos	Los resultados reflejan una participación ligeramente mayor de profesores en Estados Unidos (53,8%) frente a los de Colombia (46,2%). Este balance, aunque cercano al 50/50, indica una mayor representación de docentes en el contexto estadounidense, lo que podría influir en la percepción y prácticas relacionadas con la evaluación educativa, dado que ambos países tienen marcos normativos y culturales diferentes en el ámbito educativo
Dimensión cultural y contextual (Sumter High	¿Cómo considera que las expectativas	60% Mucho 33,3% Moderadamente	Se aprecia que, un 60% de los encuestados cree que influyen mucho, lo que indica que la mayoría de los docentes percibe un fuerte impacto de

		6,7% Poco	
--	--	-----------	--

Categoría	Pregunta	Respuestas	Descripción de resultados
y Normal Superior Santiago de Tunja)	culturales y sociales de su comunidad influyen en el proceso de evaluación de los estudiantes?	0% Nada	las presiones comunitarias en sus prácticas evaluativas. Un 33,3% opina que influyen moderadamente, lo que sugiere que también reconocen su relevancia, aunque en menor grado. Solo un 6,7% considera que esta influencia es poca, y ninguno cree que no tenga ningún efecto, lo que muestra un consenso sobre la importancia de los factores sociales en la evaluación.
	¿Qué tan efectivo considera que son los espacios de coordinación entre docentes para reflexionar sobre el proceso de evaluación y mejorar los aprendizajes de los estudiantes?	40% Muy efectivos 26,7% Moderadamente efectivos 33,3% Pocos efectivos 0% Nada efectivos	Respecto a esta pregunta se observa que, un 40% considera que son muy efectivos, lo que indica que una parte significativa de los encuestados valora positivamente estos espacios de intercambio profesional. Además, un 26,7% los percibe como moderadamente efectivos, sugiriendo que, aunque útiles, aún podrían mejorarse. Por otro lado, un 33,3% los considera poco efectivos, lo que refleja una percepción más crítica sobre su impacto. Mientras que ninguno de los encuestados cree que sean completamente inefectivos, lo que muestra que todos ven al menos algún valor en estos espacios.

	<p>¿De qué manera cree que la formación continua le ha ayudado a mejorar sus prácticas de evaluación alineadas con los estándares de aprendizaje?</p>	<p>66,7% Ha mejorado significativamente 26,7% Ha mejorado moderadamente 6,7% Ha mejorado ligeramente 0% No ha mejorado</p>	<p>Se aprecia que, un 66,7% de los encuestados cree que ha mejorado significativamente, lo que muestra que la mayoría percibe un fuerte impacto positivo en sus prácticas evaluativas. Además, un 26,7% opina que ha mejorado moderadamente, reflejando una mejora, aunque menos notable. Por otro lado, solo un 6,7% considera que ha mejorado ligeramente, mientras que ninguno cree que la formación no haya tenido impacto, lo que evidencia que todos reconocen algún grado de beneficio de la formación continua en sus evaluaciones.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoría	Pregunta	Respuestas	Descripción de resultados
	<p>¿En qué medida cree que la política de evaluación establecida por la institución educativa (distrito escolar) afecta su capacidad para adaptar las evaluaciones a las necesidades específicas de sus estudiantes?</p>	<p>13,3% Altamente limitante 33,3% Algo limitante 26,7% Neutra 13,3% Algo flexible 13,3% Muy flexible</p>	<p>En cuanto a esta pregunta se aprecia que, un 13,3% considera que es altamente limitante, y un 33,3% cree que es algo limitante, lo que indica que casi la mitad de los encuestados siente restricciones para ajustar las evaluaciones. Además, un 26,7% la percibe como neutra. Por otro lado, un 13,3% la considera algo flexible y otro 13,3% la ve como muy flexible, lo que sugiere que, para algunos, hay margen para adaptar las evaluaciones según las necesidades de los estudiantes.</p>

Dimensión pedagógica y práctica docente con evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa)	¿Cómo percibe la efectividad de combinar métodos de evaluación cuantitativos y cualitativos para evaluar tanto a los estudiantes como a los profesores?	40% Muy efectiva 53,3% Moderadamente efectiva 6,7% Poco efectiva 0% Nada efectiva	Respecto a cómo se percibe la efectividad de combinar ambos métodos de evaluación se aprecia que, un 40% considera que esta combinación es muy efectiva, y un 53,3% la ve moderadamente efectiva, lo que refleja que la gran mayoría percibe valor en la integración de ambos enfoques. Mientras que solo un 6,7% la encuentra poco efectiva, y ninguno cree que sea nada efectiva, lo que indica un consenso general sobre la utilidad de utilizar ambos métodos en la evaluación educativa.
	¿Qué tan alineada cree que está su percepción con la satisfacción que expresan los estudiantes sobre el cumplimiento de sus expectativas en el proceso de enseñanza?	6,7% Completamente alineada 73,3% Moderadamente alineada 20% Poco alineada 0% Nada alineada	En esta pregunta se observa que un 6,7% de los encuestados cree que su percepción está completamente alineada, mientras que la mayoría (73,3%), considera que está moderadamente alineada. Mientras que un 20% percibe que está poco alineada, y ninguno cree que esté nada alineada. Estos resultados reflejan que la mayoría de los docentes reconocen cierta congruencia entre sus percepciones y la satisfacción estudiantil, aunque en diferentes grados, con algunos

Categoría	Pregunta	Respuestas	Descripción de resultados
			sintiendo que aún hay margen para mejorar en cuanto a esa alineación.

	¿Qué beneficios ha obtenido al participar en talleres colaborativos donde se comparten experiencias sobre los métodos de evaluación y el aprendizaje de los estudiantes?	40% Muchos beneficios 53,3% Algunos beneficios 6,7% Pocos beneficios 0% Ningún beneficio	En cuanto a que beneficios han obtenido al participar en talleres colaborativos se aprecia que un 40% de los encuestados reporta haber obtenido muchos beneficios, y la mayoría, un 53,3%, menciona algunos beneficios. Mientras que solo un 6,7% indica haber obtenido pocos beneficios. Estos resultados reflejan que la participación en talleres colaborativos es generalmente percibida como positiva, ya que la gran mayoría de los docentes encuentra valor en compartir experiencias y mejorar sus prácticas evaluativas a través de la colaboración
	¿Qué tan efectivas considera que son las pruebas estandarizadas para reflejar las diferencias individuales de los estudiantes en cuanto a habilidades y niveles de ansiedad?	13,3% Muy inefectivas 60% Poco efectivas 6,7% Neutras 20% Efectivas 0% Muy efectivas	Respecto a la efectividad de las pruebas estandarizadas se aprecia que, un 13,3% de los encuestados considera que son muy inefectivas, mientras que el 60% las califica como poco efectivas. Mientras que solo un 20% las ve como efectivas y un 6,7% las considera neutras, sin que nadie opine que son muy efectivas. Estos resultados indican una percepción mayoritariamente negativa hacia la capacidad de las pruebas estandarizadas para captar las diferencias individuales de los estudiantes, sugiriendo la necesidad de explorar métodos alternativos de evaluación que sean más inclusivos y representativos de las capacidades y estados emocionales de los estudiantes.
Dimensión epistemológica reflejada en el currículo desde el imaginario	¿Cómo valora el uso de descriptores que integran tanto resultados	33,3% Muy valioso 60% Moderadamente valioso 6,7% Poco valioso 0% No valioso	En la valoración del uso de descriptores se observa que, un 33,3% de los encuestados considera que es muy valioso, mientras que el 60% lo ve como moderadamente valioso. Por otro lado, solo un 6,7% lo califica

Categoría	Pregunta	Respuestas	Descripción de resultados
------------------	-----------------	-------------------	----------------------------------

colectivo docente	cuantitativos como narraciones descriptivas en la evaluación de los aprendizajes?	6,7% Poco valioso 0% Nada valioso	como poco valioso. Estos resultados reflejan una percepción mayoritariamente positiva hacia el uso de un enfoque combinado en la evaluación, sugiriendo que los docentes valoran la riqueza de información que proporcionan los descriptores para comprender mejor el aprendizaje de los estudiantes.
	¿Qué tan importantes considera las actualizaciones periódicas en las actividades de evaluación para asegurar una enseñanza efectiva?	73,3% Muy importantes 26,7% Moderadamente importantes 0% Poco importantes 0% Nada importantes	Referente a la importancia de las actualizaciones periódicas en las actividades de evaluación se observa que, un 73,3% de los encuestados considera que son muy importantes, y el 26,7% restante las ve como moderadamente importantes. Estos resultados destacan un fuerte consenso entre los docentes sobre la relevancia de mantener actualizadas las prácticas de evaluación, indicando que reconocen su papel fundamental en la mejora de la calidad educativa y en la adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes.
	¿En qué medida las sesiones de formación sobre la pertinencia del currículo le han permitido adaptar su enseñanza a las necesidades del entorno educativo local?	40% Completamente 53,3% Moderadamente 6,7% Ligeramente 0% Nada	En esta pregunta los resultados arrojan que, un 40% de los encuestados indica que esta formación les ha permitido hacerlo completamente, mientras que un 53,3% lo considera moderadamente. Mientras que solo un 6,7% afirma que lo ha logrado ligeramente. Estos resultados reflejan una percepción positiva sobre la efectividad de las sesiones de formación, sugiriendo que los docentes valoran la relevancia de estas capacitaciones para ajustar su práctica pedagógica a las realidades de su contexto educativo.
	¿Qué tan difícil le resulta realizar una autoevaluación objetiva de su	0% Muy difícil 20% Difícil 26,7% Neutro 40% Fácil 13,3% Muy fácil	En la pregunta sobre la dificultad de realizar una autoevaluación objetiva del desempeño para mejorar las prácticas docentes, ninguno de los encuestados considera que sea muy difícil, y solo un 20% la ve como

Categoría	Pregunta	Respuestas	Descripción de resultados
	desempeño para mejorar sus prácticas docentes?		difícil. Mientras que un 26,7% se posiciona en un punto neutro. Por otro lado, el 40% la califica como fácil, y un 13,3% como muy fácil. Indicando que la mayoría de los docentes se siente relativamente cómodos con el proceso de autoevaluación, sugiriendo que consideran que es una herramienta accesible y útil para la mejora continua de su desempeño profesional.
Dimensión crítica y reflexiva acerca de la evaluación y su relación con los resultados	¿De qué forma cree que la evaluación contribuye a la mejora de la enseñanza en su contexto educativo específico?	60% Contribuye significativamente 40% Contribuye moderadamente 0% Contribuye ligeramente 0% No contribuye	En la pregunta sobre cómo la evaluación contribuye a la mejora de la enseñanza en su contexto educativo específico, se aprecia que un 60% de los encuestados cree que contribuye significativamente, mientras que el 40% considera que contribuye moderadamente. Estos resultados reflejan una fuerte creencia en la efectividad de la evaluación como herramienta para impulsar la calidad educativa, indicando que los docentes ven un impacto positivo claro en sus prácticas de enseñanza a través de procesos evaluativos.

	<p>¿Cómo asume su responsabilidad en los procesos de evaluación y qué medidas toma para garantizar que sean efectivos para el aprendizaje?</p>	<p>80% Asumo plena responsabilidad y tomo todas las medidas necesarias 20% Asumo moderada responsabilidad y tomo algunas medidas 0% Asumo poca responsabilidad y tomo pocas medidas 0% No asume responsabilidades ni tomo medidas</p>	<p>En la pregunta sobre cómo los docentes asumen su responsabilidad en los procesos de evaluación y qué medidas toman para garantizar su efectividad para el aprendizaje se observa que, un 80% de los encuestados afirman que asumen plena responsabilidad y toman todas las medidas necesarias. Por otro lado, un 20% indica que asumen moderada responsabilidad y toman algunas medidas. Estos resultados destacan un fuerte compromiso entre los docentes hacia su rol en la evaluación, sugiriendo que consideran fundamental su responsabilidad en la implementación de prácticas evaluativas efectivas que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Categoría	Pregunta	Respuestas	Descripción de resultados
	<p>¿Qué tan importante considera la implicación de la comunidad educativa en la adaptación de los métodos de evaluación utilizados en su institución?</p>	<p>53,3% Muy importante 33,3% Moderadamente importante 6,7% Poco importante 6,7% Nada importante</p>	<p>En esta pregunta se aprecia que un 53,3% de los encuestados considera que es muy importante, mientras que un 33,3% la califica como moderadamente importante. Por otro lado, solo un 6,7% opina que es poco importante, y otro 6,7% considera que es nada importante. Estos resultados indican que la mayoría de los docentes reconoce el valor significativo de la participación de la comunidad educativa en los procesos de evaluación, sugiriendo que una colaboración activa puede enriquecer y mejorar la eficacia de los métodos evaluativos empleados.</p>

	Resistencia de los estudiantes a participar en la evaluación: ¿Cómo describiría la actitud de los estudiantes ante el proceso de evaluación en términos de su interés y participación?	13,3% Muy desinteresados 26,7% Algo desinteresados 6,7% Neutros 20% Algo interesados 33,3% Muy interesados	En la pregunta sobre la actitud de los estudiantes ante el proceso de evaluación en términos de interés y participación, un 13,3% se muestra muy desinteresado, y un 26,7% se considera algo desinteresado. Mientras que solo el 6,7% se sitúa en una posición neutral. Por otro lado, un 20% afirma que están algo interesados y un 33,3% los califica como muy interesados. Estos resultados indican una tendencia general hacia el interés en el proceso de evaluación, ya que la mayoría de los estudiantes (53,3%) se identifica como algo o muy interesados. Sin embargo, la proporción significativa de estudiantes desinteresados sugiere que hay oportunidades para mejorar la motivación y la participación en este aspecto crucial del aprendizaje.
Dimensión normativa y legal adaptadas a las características de los territorios	¿Cómo percibe la influencia de las directrices del Ministerio de Educación y de la autoridad educativa local en las	53,3% Muy influyente 46,7% Moderadamente influyente 0% Poco influyente	En la pregunta sobre la percepción de la influencia de las directrices del Ministerio de Educación y de la autoridad educativa local en las decisiones sobre el proceso de evaluación en el colegio se observa que, un 53,3% de los encuestados considera que son muy influyentes,

Categoría	Pregunta	Respuestas	Descripción de resultados
(Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja)	decisiones sobre el proceso de evaluación en su colegio?	0% Nada influyente	mientras que un 46,7% opina que son moderadamente influyentes. Estos resultados reflejan un reconocimiento generalizado de la importancia de las políticas educativas en la toma de decisiones evaluativas, indicando que los docentes ven en estas directrices un factor clave que guía sus prácticas de evaluación y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje en su contexto escolar.

	<p>¿Considera que los métodos de evaluación que utiliza están bien adaptados a las características y necesidades de su comunidad educativa?</p>	<p>33,3% Totalmente adaptados 60% Moderadamente adaptados 6,7% Poco adaptados 0% Nada adaptados</p>	<p>En esta pregunta se observa que las respuestas son: un 33,3% de los encuestados considera que están totalmente adaptados, mientras que un 60% opina que están moderadamente adaptados. Por otro lado, solo un 6,7% califica los métodos como poco adaptados. Estos resultados indican una percepción mayoritariamente positiva respecto a la adecuación de los métodos de evaluación, sugiriendo que, aunque hay espacio para mejoras, la mayoría de los docentes siente que sus prácticas evaluativas son relevantes y pertinentes para su contexto educativo.</p>
	<p>¿Qué tan relevante cree que son las campañas para revisar y adaptar las normas educativas en relación con la evaluación del desarrollo profesional docente?</p>	<p>53,3% Muy relevantes 33,3% Moderadamente relevantes 13,3% Poco relevantes 0% Nada relevantes</p>	<p>En esta pregunta sobre la relevancia de las campañas para revisar y adaptar las normas educativas respecto a las evaluaciones del desarrollo profesional docente se aprecia que, un 53,3% de los encuestados considera que son muy relevantes, mientras que un 33,3% las califica como moderadamente relevantes. Por otro lado, solo un 13,3% opina que son poco relevantes. Estos resultados reflejan una fuerte percepción de la importancia de dichas campañas, sugiriendo que los docentes ven en la revisión y adaptación de las normas educativas una oportunidad valiosa para mejorar sus prácticas y su desarrollo</p>

Categoría	Pregunta	Respuestas	Descripción de resultados
			<p>profesional en el contexto de la evaluación educativa.</p>
	<p>¿En qué medida las reglas estrictas sobre los</p>	<p>6,7% Altamente limitante 33,3% Algo limitante</p>	<p>En esta pregunta un 6,7% de los encuestados considera que son altamente limitantes, mientras que un 33,3% las califica como algo</p>

	contenidos a enseñar le impiden personalizar los cursos de acuerdo con las necesidades individuales de sus estudiantes?	40% Neutro 20% Algo flexible 0% Muy flexible	limitantes. Por otro lado, un 40% se muestra neutral, indicando que no se sienten ni limitados ni favorecidos por estas reglas, mientras que un 20% opina que son algo flexibles. Estos resultados sugieren que, aunque hay cierto grado de limitación percibida, una parte significativa de los docentes no siente que estas reglas les impidan completamente personalizar su enseñanza, lo que podría señalar una oportunidad para explorar enfoques más flexibles dentro del marco normativo establecido.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A partir de los resultados de la encuesta aplicada a docentes sobre la evaluación educativa, se puede concluir que la percepción general acerca de los métodos de evaluación y su implementación en el contexto educativo es predominantemente positiva, aunque con áreas identificadas para mejorar. La mayoría de los encuestados, que en su mayoría son docentes con experiencia, valora la relevancia de la formación continua, la participación comunitaria y la flexibilidad en los métodos de evaluación.

Los resultados indican que un alto porcentaje de docentes cree que la formación continua ha mejorado significativamente sus prácticas de evaluación, sugiriendo un compromiso con el desarrollo profesional y la adaptación a las necesidades de los estudiantes. Además, la mayoría considera importante la implicación de la comunidad educativa en la adaptación de los métodos de evaluación, lo que resalta la importancia de un enfoque colaborativo en el proceso educativo.

Sin embargo, también se identifican preocupaciones sobre la rigidez de las normas educativas y su impacto en la personalización de la enseñanza. Un número significativo de docentes expresa que las reglas estrictas pueden ser limitantes, aunque muchos se sienten capaces de adaptarse a las circunstancias. Asimismo, la percepción de la efectividad de las pruebas estandarizadas es

baja, lo que sugiere una necesidad de revisar estos métodos para reflejar mejor las habilidades y niveles de ansiedad de los estudiantes.

En resumen, los ejes transversales que emergen de esta encuesta reflejan una comunidad docente comprometida con la mejora de la evaluación educativa y el desarrollo profesional. Existe una valoración positiva sobre la formación continua y la necesidad de la implicación de la comunidad educativa en los procesos de evaluación. Al mismo tiempo, se evidencian preocupaciones sobre la rigidez de las normas educativas y la efectividad de las pruebas estandarizadas, lo que sugiere la necesidad de seguir revisando y adaptando los métodos de evaluación para atender de manera efectiva las características y necesidades de los estudiantes. Además, se observa un fuerte sentido de responsabilidad entre los docentes en relación con la calidad educativa, evidenciando su compromiso hacia el aprendizaje de los estudiantes.

4.3.5. Impacto

Los lineamientos propuestos en esta propuesta de aproximación teórico-epistemológica del imaginario colectivo docente en una Institución de Colombia y una en Estados Unidos, referente a la evaluación como clave en la toma de decisiones.

Interpretando lo expuesto en Marroquín y Valverde (2019), y los resultados de los lineamientos propuestos, se infiere que una epistemología teórica de la imaginación pedagógica colectiva desarrollada en Colombia y en una institución de Estados Unidos, que propone la evaluación como clave para la toma de decisiones, proporcionará información sobre las concepciones pedagógicas de la evaluación en diferentes contextos educativos.

Es de complementar que el diseño y el rendimiento de los estudiantes tienen un impacto positivo en la educación en ambos países. Luego, los factores influyentes se relacionan con la investigación que nos permitirá determinar cómo los docentes perciben la evaluación y su impacto en las decisiones docentes del día a día.

Además, según Domingo (2021), se puede animar a los profesores a pensar críticamente sobre su propia imaginación y cómo ésta afecta su forma de evaluar y tomar decisiones en el aula. También ayuda a dar forma a la política educativa en el contexto local. En efecto, al comparar dos contextos educativos diferentes, los resultados del estudio proporcionarán datos relevantes

para la formación y ajuste de la política nacional relacionada con la evaluación educativa. Un aspecto que puede cambiar es la formación docente y su relación con el rendimiento de los estudiantes.

A partir de lo expuesto en los lineamientos de esta propuesta y lo contemplado en Parra-Bernal et al. (2021), las instituciones educativas pueden adaptar sus programas de capacitación para ver de manera más crítica y reflexiva el papel de la evaluación en el proceso educativo, promoviendo así mejores prácticas de enseñanza y resultados de aprendizaje más efectivos. Todo esto conduce a un mejor desempeño de los estudiantes en el semestre.

Finalmente, el programa también tiene el potencial de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes al mejorar la toma de decisiones basada en evaluaciones más justas y válidas.

A continuación, se expone la interpretación de la teoría emergente Imaginario Evaluativo Contextual-Adaptativo (IECA), la cual puede ser comprendida tomando en cuenta sus 8 principios fundamentales, 5 dimensiones, 5 ejes de acción y 15 actividades, que caracterizan su marco conceptual:

Teoría del Imaginario Evaluativo Contextual-Adaptativo (IECA)

La Teoría del Imaginario Evaluativo Contextual-Adaptativo (IECA) postula que el imaginario colectivo de los docentes sobre la evaluación se configura como un constructo dinámico y multidimensional, profundamente influenciado por factores contextuales, culturales y políticos propios de cada sistema educativo. Este imaginario se caracteriza por su naturaleza adaptativa, que permite a los docentes navegar entre las exigencias institucionales y las necesidades percibidas de sus estudiantes.

Principios fundamentales de la teoría IECA:

1. Contextualidad: El imaginario evaluativo está anclado en el contexto sociocultural y político-educativo específico, lo que resulta en interpretaciones y prácticas evaluativas divergentes entre sistemas educativos distintos. Esto lleva a interpretaciones y prácticas divergentes de la evaluación, debido a las diferencias entre los sistemas educativos de Estados Unidos y Colombia (Dimensión cultural y contextual).

2. Adaptabilidad: Los docentes desarrollan un repertorio de prácticas evaluativas que se ajustan de manera flexible a las demandas situacionales, oscilando entre la adherencia a normas institucionales y la innovación pedagógica. Por ejemplo, el uso de una evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa) responde a la necesidad de flexibilidad en la evaluación, que se ajusta a las necesidades y características de los estudiantes (Dimensión pedagógica y práctica docente con evaluación mixta).
3. Tensión autonomía-estandarización: Existe una tensión constante entre el deseo de autonomía profesional en las prácticas evaluativas y las presiones de estandarización impuestas por sistemas educativos nacionales. Esta tensión se observa en la manera en que los docentes negocian entre la evaluación cualitativa, que favorece una mayor personalización, y las evaluaciones cuantitativas, más alineadas con políticas nacionales (Dimensión crítica y reflexiva).
4. Integralidad perspectiva: El imaginario evaluativo integra perspectivas sobre habilidades cognitivas, competencias prácticas y desarrollo personal. El enfoque en el currículo y su reflexión desde la perspectiva docente evidencia cómo el currículo mismo está imbuido en las creencias colectivas sobre el valor de la evaluación en el proceso de aprendizaje (Dimensión epistemológica reflejada en el currículo).
5. Emocionalidad evaluativa: La dimensión emocional es esencial en los procesos evaluativos, ya que afecta cómo los docentes abordan la evaluación y cómo los estudiantes la reciben. Las respuestas emocionales a la evaluación varían según las experiencias culturales y las expectativas institucionales, lo que crea una atmósfera diferente en Sumter High frente a Normal Superior Santiago de Tunja (Dimensión cultural y contextual).
6. Colaboración situada: Las prácticas colaborativas en evaluación emergen de manera diferenciada, moldeadas por estructuras institucionales y culturas profesionales específicas. La colaboración entre los docentes de ambas instituciones muestra cómo se enfrentan los retos evaluativos de manera conjunta, y cómo las culturas profesionales impactan estas prácticas colaborativas en cada contexto (Dimensión normativa y legal).

7. Crítica reflexiva: Los docentes desarrollan posturas críticas hacia las prácticas evaluativas estandarizadas, cuya intensidad varía según el grado de autonomía percibida y la alineación con valores educativos locales. La reflexión crítica sobre los resultados y su relación con las metodologías evaluativas fomenta una búsqueda constante de mejoras en el proceso evaluativo (Dimensión crítica y reflexiva).

8. Alineación práctica-política: Existe una brecha persistente entre las prácticas evaluativas cotidianas y las políticas educativas más amplias, que los docentes intentan negociar a través de adaptaciones locales. Esta brecha se ve reflejada en cómo los docentes adaptan las normativas y leyes educativas a las características específicas de sus entornos, creando soluciones evaluativas que se ajustan a la realidad institucional (Dimensión normativa y legal).

Esta teoría (IECA) propone que el desarrollo profesional docente y las políticas educativas deben reconocer y abordar estas dimensiones del imaginario evaluativo para fomentar prácticas de evaluación más efectivas y contextualizadas.

Sugiere que las intervenciones para mejorar las prácticas evaluativas serán más efectivas si se diseñan teniendo en cuenta la naturaleza contextual y adaptativa del imaginario docente, en lugar de imponer modelos uniformes.

Dimensiones clave en la teoría emergente IECA:

- Dimensión cultural y contextual Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja
- Dimensión pedagógica y práctica docente con evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa)
- Dimensión epistemológica reflejada en el currículo desde el imaginario colectivo docente
- Dimensión crítica y reflexiva acerca de la evaluación y su relación con los resultados
- Dimensión normativa y legal adaptadas a las características de los territorios donde están ubicados las instituciones educativas (Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja)

Dimensión cultural y contextual Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja

Esta dimensión analiza cómo el contexto cultural y educativo de cada una de las dos instituciones influye en los procedimientos, tácticas y herramientas evaluativas utilizadas por los docentes.

Eje de acción A: Reflexión y profundización de la evaluación en el contexto local.

Dimensión pedagógica y práctica docente con evaluación mixta (cuantitativa y cualitativa)

Esta dimensión tiene como enfoque la integración de procedimientos y herramientas evaluativas en la práctica pedagógica diaria, y las decisiones que se toman para mejorar la enseñanza.

Eje de acción B: Combinación de métodos de evaluación cuantitativos y cualitativos para proporcionar una evaluación general del aprendizaje.

Dimensión epistemológica reflejada en el currículo desde el imaginario colectivo docente

Esta dimensión vincula la evaluación con el conocimiento que los docentes tienen sobre su valor teórico y práctico. Se examina cómo la evaluación es vista no solo como una medida de rendimiento, sino como un proceso formativo que influye en el aprendizaje.

Eje de acción C: la epistemología del currículo y los imaginarios sociales de los docentes

Dimensión crítica y reflexiva acerca de la evaluación y su relación con los resultados

Su enfoque es al fomento de una reflexión crítica acerca del proceso de evaluación y su correlación con los índices de rendimiento académico de los estudiantes haciendo en fases en convergencias entre lo planteado por la institución y la realidad que se vive en el aula.

Eje de acción D: Reflexión crítica de los docentes acerca de cómo las evaluaciones pueden o no contribuir a la mejora de los resultados educativos

Dimensión normativa y legal adaptadas a las características de los territorios donde están ubicados las instituciones educativas (Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja)

El enfoque es a examinar la forma como las normativas enmarcan las prácticas evaluativas, adaptando estas a las características particulares de cada territorio.

Eje de acción F: claridad de directrices sobre los procesos de evaluación.

CONCLUSIONES

La perspectiva epistemológica por considerar para comprender la teoría emergente que se propone en este estudio tiene un enfoque constructivista – interpretativa con un componente crítico. Luego, desde esta óptica al proponer una aproximación teórico-epistemológica a partir del imaginario colectivo de naturaleza dinámica, se concluye que, una vez fue aplicado el proceso inductivo con un enfoque cualitativo, fueron tomados de base los datos recolectados los cuales guiaron al autor de este estudio en la formulación de nuevas ideas que explican el fenómeno de la evaluación como clave para la toma de decisiones desde las voces de los docentes de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja.

Lo anterior, permitió proponer la mencionada teoría emergente que reconoce la forma como los docentes construyen su realidad evaluativa en respuestas a factores internos y externos, y en la cual la evaluación es vista como un medio necesario para medir el progreso, pero con limitaciones para ofrecer un verdadero diagnóstico formativo, lo que hace evidente la necesidad de reconocer las prácticas evaluativas como técnicas objetivas y también como prácticas que tiene valor en un contexto institucional y local del territorio y que pueden ser fuente de mejora de políticas institucionales acerca de la evaluación.

La teoría emergente desarrollada en este estudio no solo ofrece una explicación sobre cómo los docentes de Sumter High y Normal Superior Santiago de Tunja conciben la evaluación, sino que también proporciona una estructura conceptual que puede aplicarse para entender la relación entre evaluación, contexto cultural y calidad educativa en diferentes entornos.

Se concluye que la teoría emergente presentada, se basa en los hallazgos derivados del análisis de las percepciones colectivas de los docentes de Sumter High y la Normal Superior Santiago de Tunja sobre el proceso de evaluación y su impacto en la calidad educativa. Se articula en torno a cinco dimensiones clave que proporcionan una estructura integral para comprender cómo los imaginarios colectivos relacionados con la evaluación influyen en la toma de decisiones educativas y en la mejora del aprendizaje. Las dimensiones observadas ofrecen una nueva perspectiva sobre la compleja relación entre la evaluación, la práctica docente y la calidad educativa.

Las cinco dimensiones identificadas ofrecen un marco para realizar ajustes que optimicen tanto los procesos de evaluación como la calidad del aprendizaje, aportando una perspectiva crítica e innovadora sobre el papel de la evaluación en el ámbito educativo. Estas dimensiones permiten entender cómo el contexto institucional influye en el imaginario con el que los docentes planifican la evaluación, además de facilitar la adaptación de sus prácticas para responder mejor a las necesidades de los estudiantes; en complemento las cinco dimensiones facilitan comprender las tensiones en las cuales los docentes están inmersos por la dinámica institucional de la estandarización así como de sus políticas, mientras busca adaptarse a las necesidades que se exigen por parte de los estudiantes en el aula.

El análisis de los sistemas de evaluación educativos de las dos instituciones una ubicada en EEUU y la otra de Colombia, reveló diferencias y similitudes en sus reglas y métodos. Por ejemplo, el avance de la institución de EEUU se basa en la acumulación de ciertos créditos y tiene requisitos progresivos, mientras que el avance en la institución de Colombia se realiza anualmente, proporciona medidas correctivas para los estudiantes con dificultades y brinda opciones de avance flexibles.

Las instituciones estudiadas en EEUU y Colombia difieren en sus enfoques evaluativos: la primera privilegia lo cuantitativo-normativo, mientras la segunda integra métodos cualitativos y cuantitativos. En ambos contextos, los docentes reconocen la influencia de directrices educativas y presiones sociales, utilizando los resultados principalmente para ajustar su práctica pedagógica. Sin embargo, estas decisiones carecen frecuentemente de fundamento teórico sólido.

El estudio revela brechas significativas entre la comprensión teórica de la evaluación y su implementación práctica, evidenciando la necesidad de mayor coherencia entre teoría, políticas institucionales y prácticas evaluativas.

Las percepciones colectivas de los docentes sobre la evaluación están influenciadas por la experiencia personal y las expectativas institucionales, diferente de su papel en la toma de decisiones. A pesar del énfasis en la evaluación, al no existir un consenso claro sobre su función formativa se crea una tensión entre las expectativas de los docentes y la política educativa. Esta

imaginación refleja la desconexión entre la práctica cotidiana y los marcos teóricos y políticos, mostrando la necesidad de una mayor reflexión y coordinación

Los resultados revelan que los docentes valoran la formación continua y los espacios colaborativos como elementos clave para mejorar sus prácticas evaluativas. El estudio evidencia la necesidad de resignificar la evaluación hacia un enfoque más participativo y transformador, particularmente al analizar cómo los docentes utilizan los resultados de las pruebas en su toma de decisiones. Si bien reconocen la importancia de la evaluación, persiste una brecha entre la teoría evaluativa y su aplicación práctica, lo cual obstaculiza el mejoramiento sistemático de los resultados académicos.

Al interpretar la concordancia entre las voces y práctica docente referente a las decisiones tomadas por los docentes en pro del mejoramiento en los resultados de pruebas previas a la aprobación de los cursos. Se concluye que la correspondencia entre las voces de los docentes y las prácticas de evaluación sugiere que los docentes tienden a adaptar los resultados de las pruebas a las circunstancias actuales, priorizando adaptaciones prácticas en lugar de utilizar un enfoque más reflexivo o formativo de la evaluación

A partir de los hallazgos de esta investigación, es posible esbozar una aproximación teórica al imaginario colectivo docente sobre la evaluación y su incidencia en la toma de decisiones. Este imaginario se configura como un entramado de significados, creencias y supuestos que median la relación de los profesores con la evaluación, tanto en su dimensión conceptual como pragmática. Se trata de una construcción intersubjetiva, situada en contextos institucionales específicos, que orienta las prácticas evaluativas y decisionales de los docentes.

Esta imaginación está influenciada por las experiencias personales y colectivas de los docentes, lo que da como resultado enfoques de evaluación diferentes y, a veces, contradictorios. El estudio apunta a la necesidad de reconfigurar esta imaginación para integrar las dimensiones teórica y práctica de una manera más coherente para promover la evaluación no sólo como un proceso de medición, sino también como un motor de mejora continua y reflexión crítica.

Sin embargo, este imaginario no es monolítico ni estático, sino que alberga tensiones y contradicciones. Por un lado, los docentes reconocen el valor de la evaluación, pero carecen de

una comprensión unívoca de sus fundamentos teóricos, lo que limita su potencial formativo. Por otro, sus decisiones evaluativas se anclan en adaptaciones situacionales individuales, desarticuladas de políticas institucionales y sistémicas.

Así, el imaginario colectivo docente sobre la evaluación se revela como un factor clave para comprender la dinámica evaluativa en las escuelas, y como un territorio simbólico en disputa, que requiere ser reconfigurado para promover una evaluación más formativa, participativa y transformadora. Esta teoría emergente ofrece un marco para comprender las complejidades del imaginario evaluativo docente y puede guiar futuras investigaciones y políticas educativas hacia enfoques más matizados y efectivos en la formación docente y la implementación de prácticas evaluativas.

RECOMENDACIONES

El estudio revela la necesidad de una formación docente más integral que no solo se centre en los aspectos técnicos de la evaluación, sino también en cómo interpretar y utilizar los resultados para informar la práctica pedagógica y la toma de decisiones a nivel de aula e institucional.

Finalmente, se concluye que el imaginario colectivo sobre la evaluación está fuertemente influenciado por factores contextuales, culturales y políticos propios de cada sistema educativo. Esto subraya la importancia de considerar estos factores al diseñar políticas educativas y programas de formación docente.

La población estudiada refleja un grupo significativo de docentes en diferentes áreas, sus voces son únicas partiendo de sus experiencias y de las interacciones con sus compañeros. En dos contextos como los estudiados se descubren similitudes y diferencias que abren la puerta a nuevos interrogantes. Se sugiere como primera medida tomar un enfoque mixto para corroborar con información cuantitativa los aportes de esta investigación.

Siguiendo con los descubrimientos de este estudio se sugiere tomar acciones pedagógicas como seminarios o capacitaciones basados en las apreciaciones sobre qué es evaluar, para darle solución práctica y aplicable al contexto encausando los fines, medios y técnicas para evaluar en las instituciones educativas estudiadas.

Realizar capacitaciones interinstitucionales a los docentes para uniformizar la comprensión conceptual sobre evaluación formativa y sumativa, sus propósitos, implementación y uso de resultados.

Fomentar mediante estímulos la implementación de estrategias que impacten los resultados de pruebas estandarizadas, no sólo a las instituciones que logren puntajes más altos sino aquellas que demuestren crecimiento frente a resultados históricos.

Establecer directrices pedagógicas institucionales que orienten las decisiones y adaptaciones situacionales de los docentes, alineando esfuerzos individuales hacia la mejora de aprendizajes clave evaluados en pruebas estandarizadas. Fomentar espacios de participación docente en el diseño e implementación de políticas evaluativas nacionales, facilitando mesas de trabajo

interinstitucionales. Esto articularía las decisiones ministeriales con las necesidades del contexto educativo.

Promover decisiones informadas en política educativa basadas en la teoría y la práctica de modo integral. Fomentando investigación desarrollando teorías contextualizadas sobre evaluación, que vincule conceptos y propósitos con las decisiones institucionales y prácticas de aula situadas.

En cuanto a la teorización fundamentada en esta tesis doctoral emergen las siguientes categorías y proposiciones para orientar investigaciones y postulados derivados de este trabajo:

Categorías:

1. **Imaginario colectivo docente sobre evaluación:** Entendido como un entramado simbólico intersubjetivo que articula significados, creencias y supuestos sobre la evaluación, y que orienta las prácticas evaluativas y decisionales de los profesores.
2. **Tensiones y contradicciones en el imaginario:** Referidas a las fisuras y desarticulaciones que atraviesan el imaginario, como la falta de uniformidad conceptual sobre evaluación formativa y sumativa, o la brecha entre políticas institucionales y prácticas situadas.
3. **Prácticas evaluativas situacionales:** Alude a las adaptaciones y decisiones individuales que los docentes toman en su quehacer evaluativo cotidiano, en ocasiones desarticuladas de marcos institucionales o sistémicos más amplios.
4. **Resignificación del imaginario:** Refiere a los procesos de reconstrucción y realineamiento necesarios para desarrollar un imaginario más coherente y potenciador, que articule armónicamente las dimensiones teóricas, política y práctica de la evaluación.

Proposiciones:

1. El imaginario colectivo docente sobre evaluación es una construcción intersubjetiva, situada en contextos institucionales específicos, que orienta las prácticas evaluativas y decisionales de los profesores.

2. El imaginario docente sobre evaluación alberga tensiones y contradicciones, como la falta de uniformidad conceptual o la desarticulación entre políticas y prácticas, que limitan su potencial formativo y transformador.
3. Las prácticas evaluativas de los docentes están fuertemente influenciadas por adaptaciones situacionales y decisiones individuales, muchas veces desconectadas de marcos institucionales y sistémicos más amplios.
4. Para potenciar el carácter formativo y transformador de la evaluación, es necesario desarrollar procesos de resignificación del imaginario docente, que permitan una mayor coherencia y alineación entre las dimensiones teórica, política y práctica.
5. El imaginario colectivo docente sobre evaluación es un factor clave para comprender la dinámica evaluativa en las escuelas, y un territorio simbólico en disputa que requiere ser reconfigurado para promover una evaluación más participativa y democrática.

Estas categorías y proposiciones, fundamentadas en los datos empíricos y el análisis riguroso, constituyen el núcleo de la teorización desarrollada en esta tesis doctoral. Si bien emergen de los casos específicos estudiados, ofrecen un marco conceptual que puede iluminar la comprensión de otros contextos educativos y orientar futuras investigaciones e intervenciones en el campo de la evaluación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández, F., Noda Hernández, M. E., García Batista, G. A., y Ávila Álvarez, J. C. (2020). Aprendizajes s en los procesos de autoevaluación y evaluación externa a las instituciones de educación superior cubanas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), 1–20. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1998>
- Alfaro Cremades, I. (2022). Transfeminismo o barbarie, de Aingeru Mayor et al.; Madrid: Kaótica libros, 2020 [Reseña]. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 20, 61-65.
- Anchundia-Delgado, I. M., Baque-Castro, G. Y., y Meneses-Quimis, I. C. (2021). Propuesta investigativa de la formación de docentes desde un enfoque filosófico del Interaccionismo Simbólico. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 1.
- Anzaldúa Arce, R. E. (2023). Cornelius Castoriadis: Una mirada sobre lo imaginario. *Figuras revista académica de investigación*, 4(2), 110–119.
- Argnani, A., y Llorens, M. (2021). *La retroalimentación en instancias de evaluación Herramientas para planificar devoluciones con carácter prospectivo y constructivo*.
- Arizmendi Domínguez, A., y Saa García, B. (2018). La evaluación docente en Colombia. *Revista Educación*, 16.
- Asencio, E. N., García, E. J., Redondo, S. R., y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR editorial La Rioja, Spain.
- ATLAS.ti. (2024). Domine sus proyectos de investigación con el poder de la Inteligencia Artificial. <https://atlasti.com/es>
- Ayala Carabajo, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(2), 359–381.

- Berlanga Ramírez, M., y Juárez-Hernández, L. G. (2020). Paradigmas de evaluación: Del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21).
- Bernal, D. A. B., Ojalora, J. E. C., y González, O. G. (2012). *Concepciones Y Prácticas Evaluativas De La Escuela Normal Superior Santiago De Tunja A La Luz De Teorías Del Desarrollo Humano*. Universidad Católica De Manizales.
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89–113.
- Bornard, F., Verzat, C., y Gaujard, C. (2019). Un détour par l’imaginaire pour comprendre les fondements psychosociocognitifs de l’éducation entrepreneuriale. *Revue de l’Entrepreneuriat*, 18(1), 109–140.
- Botto, M. N., y Spensieri, M. M. (2018). El imaginario colectivo sobre internet de los nativos digitales argentinos que ingresan a la universidad. *Question/Cuestión*, 1(58), e046–e046.
- Burgos, J. (2019). Las organizaciones internacionales y sus recursos de poder. Una propuesta analítica. *Estudios Políticos*(54), 149-176. doi:<https://doi.org/10.17533/udea.espo.n54a07>
- Cabero Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-188. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Cáceres, M., Gómez, L., y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Conrado*, 14(63), 196-207. doi: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Cadena, S., Roldán, C., González, D., Rodríguez, O., y Ruano, C. (2018). Evaluación de aula, evaluación estandarizada y emergencia de sistemas de evaluación de aprendizajes. Cali: Editorial Bonaventuriana. <https://sitios.uao.edu.co/siea/wp-content/uploads/sites/15/2018/10/Evaluacion-aula-2018.pdf>

- Camacho, R., Rivas, C., Gaspar, M., y Quiñonez, C. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 460-472. de <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146030/html/>
- Campos Campos, M. P., Roa, S. G., Méndez, M. P., y Castañeda Trujillo, J. E. (2021). A Collaborative Autoethnography on Raciolinguistic Experiences and the Construction of Linguistic Identities during an Intercultural Exchange. *GIST Education and Learning Research Journal*, 23, 59–79. <https://doi.org/10.26817/16925777.976>
- Cañadas, L., Santos Pastor, M. L., y Ruiz Bravo, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Carhuancho Mendoza, I. M., Nolazco Labajos, F. A., Monteverde, L. S., Guerrero Bejarano, M. A., y Jara Casana, K. M. (2019). *Metodología de la investigación holística*. Universidad Internacional del Ecuador, Guayaquil.
- Chaves-Manzano, H., y Ordoñez-López, I. (2020). Cavilaciones sobre la evaluación y la calidad educativa en Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 66-86. doi:<https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.267>
- Contreras, E. C., y Contreras, I. I. (2024). Tecnologías Digitales utilizadas en el aprendizaje que influyen en el aspecto actitudinal de los estudiantes. *RETOS XXI*, 8(1), 1–21.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Cruz-Aguayo, Y., Hincapie, D., y Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba: Claves para una evaluación docente exitosa*. Bid. doi:<http://dx.doi.org/10.18235/0002149>
- Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. Universidad Nacional del Altiplano de Puno, 13(2), 149-160. doi:<https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>

Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009. D.O. No. 47322.

Decreto 3011 de 1997. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. 19 de diciembre de 1997. D.O. No. 43202.

De La Cruz Flores, G. (2023). Evaluación docente con enfoque formativo: El papel del acompañamiento entre pares. *Aula*, 29, 313–326.
<https://doi.org/10.14201/aula202329313326>

Demarchi, G. (2020). a evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *Tecnológico de Antioquia*, 1. de
<https://www.redalyc.org/journal/5518/551868969005/html/>

Díez Gutiérrez, E. J. (2023). El imaginario colectivo sobre el valor del entorno rural que construye la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 91(1), 168–178.
<https://doi.org/10.35362/rie9115493>

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima* (34), 3-21. doi:<https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>

Escalona, A. C., Rodríguez, N. C., y Ortiz, M. (2020). Evaluación del aprendizaje: Significados construidos por los docentes en la escuela rural primaria. *Voces de la educación*.

Escuela Normal Superior Santiago de Tunja. (2024). *Aula virtual*.
de
<https://ensst.edu.co/ens/#:~:text=La%20Escuela%20Normal%20Superior%20Santiago%20de%20Tunja,%20hasta%201999>

Escuela Normal Superios Santiago de Tunja. (2023, 26 de octubre). Manual de Convivencia.
<https://ensst.edu.co/ens/manual-de-convivencia/>

Escuela Normal Superior Santiago de Tunja. (2024). Nuestra Historia. de
<https://ensst.edu.co/ens/historia/>

- Fernández, A. (2022). Inteligencia emocional, mecanismos de desconexión moral y dimensiones del bienestar social en estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla. Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/12087#page=1>
- Flores, A. G., Zúñiga, A. G. C., Bedon, Y. C. M., Palomino, S. M. G., y Hurtado, F. S. F. (2022). Conceptualización de la evaluación de los aprendizajes de los docentes del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3082>
- Ford, T. G., Urick, A., y Wilson, A. S. P. (2018). Exploring the effect of supportive teacher evaluation experiences on U.S. teachers' job satisfaction. *Education Policy Analysis Archives*, 26(0), 59. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3559>
- Foro Mundial sobre la Educación. (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos. Incheon, Korea. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Foronda, J., y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje Perspectiva. Universidad Católica Boliviana San Pablo(19), 5-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>
- Fraile, J., Zamorano-Sande, D., Gil-Izquierdo, M., y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1).
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7, 201–229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galvis Arcilla, S. (2018). La fenomenología hermenéutica en investigación: A propósito de un estudio sobre reflexión pedagógica desde las parábolas. *Cuadernos de teología-Universidad Católica del Norte (En línea)*, 10(1), 94–111.
- Ghitis Jaramillo, T., y Alba Vásquez, A. (2019). Percepciones de futuros docentes sobre el uso de tecnología en educación inicial. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21.

- Gil Alvarez, J. L., y Morales Cruz, M. (2018). Un acercamiento a las tendencias de la evaluación del aprendizaje desde la teoría y práctica de la evaluación educacional. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 170–174.
- Giraldo Gaviria, D. M., y Caro Lopera, M. Á. (2022). Alfabetización académica una alternativa para repensar la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. *Zona Próxima*, 37, 53–79. <https://doi.org/10.14482/zp.37.378.129>
- Gómez, L., Muñoz, L., y Londoño-Vásquez, D. (2019). Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(1), 37-68. http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6a ed.). Mcgraw-hill.
- Huertas Abril, C. A., Figueroa-Flores, J. F., Gómez-Parra, M. E., Rosa-Dávila, E., y Huffman, L. F. (2021). Augmented reality for ESL/EFL and bilingual education: An international comparison. *Educación XXI*, 24(2), 189–208. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28103>
- Ibáñez, N. (2021). *Imaginario Social De Los Docentes Sobre La Gerencia De Aula Hacia La Valorización Y Dinamización Del Acto Pedagógico*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio.
- Ibarra Rosales, G. I. (2020). La práctica docente: Un estudio comparativo. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7, 1–25. Education Source.
- ICFES. (2023). *Base de datos de resultados por departamentos y municipios*. <https://www.gip.com.co/gipdata/icfes>
- Ingersoll, R. M., Sirinides, P., y Dougherty, P. (2018). Leadership Matters: Teachers’ Roles in School Decision Making and School Performance. *American Educator*, 42(1), 13.
- Jarero, M., Aparicio, E., y Sosa, L. (2013). Pruebas escritas como estrategia de evaluación de aprendizajes matemáticos. Un estudio de caso a nivel superior. *Revista latinoamericana*

de investigación en matemática educativa, 16(2), 213-243.
doi:<https://doi.org/10.12802/relime.13.1623>

Johnson Guerra, R. (2021). Practicas Evaluativas Exitosas En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje. *LA CASA DEL MAESTRO*, 1(1), 25–45.

Jones, L. (2022). *La diferencia entre la ley Cada Estudiante Triunfa y Que Ningún Niño se Quede Atrás*. de <https://www.understood.org/es-mx/articles/the-difference-between-the-every-student-succeeds-act-and-no-child-left-behind>

Krichesky, G. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor. *Universidad Nacional de Educación a Distancia España*, 21(1), 3.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.

Ley Leyva, N. V., y Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363–370.

Mansilla Sepúlveda, J., Huaiquián Billeke, C., Vásquez Burgos, K., y Nogales-Bocio, A. (2020). La fenomenología de Edmund Husserl como base epistemológica de los métodos cualitativos. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 1–25.

Manual de Políticas de la Junta de Educación. (2017). Requisitos de Graduación. <https://www.asheboro.k12.nc.us/downloads/3460%20Graduation%20RequirementsSPANISHLLOECHLE.pdf>

Marroquín, M., y Valverde, O. (2019). Las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia. *Folios* (49), 19-40. doi:<https://doi.org/10.17227/folios.49-9388>

- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27, 07–33.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Martínez, L., y Prada, S. (2012). Consecuencias de medir progreso educativo con pruebas estandarizadas: El caso de los Estados Unidos. *Revista de Antropología Y Sociología*, 14(1), 47-63. de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/871>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123–146.
- Melhuish, K., Sorto, A., y Ellis, B. (2023). *USING A FORMATIVE EVALUATION FRAMEWORK TO VALIDATE A TEACHING OBSERVATION TOOL*. (174191219). 747-747–756. Education Source.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eueyAN=174191219&site=eds-live>
- MEN. (2006). Evaluar y promover el mejoramiento. *Altablero*.
<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-107321.html>
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San francisco, ca: Lohn wiley y sons.
- Ministerio de Educación [Mineduación]. (2016). *La educación en Colombia*. MinEducación. de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [Mineduación]. (2023). *Evaluar y y promover el conocimiento*. de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-107321.html>
- Ministerio de Educación Nacional [MinEducación]. (2022). Pruebas saber. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber>
- Ministerio de Educación Nacional [MinEducación]. (2023). Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE-.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397381:Sistema-Institucional-de-Evaluacion-de-los-Estudiantes-SIEE>

Ministerio de Tecnología de la Información y Comunicaciones [MinTic]. (2016). *Con formación docente las TIC generan impacto en la educación*. <https://www.mintic.gov.co/portal/historico/w3-article-15533.html>

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Montecillo Leider, C., Colombo, M., y Nerlino, E. (2021). Decentralization, teacher quality, and the education of English learners: Do state education agencies effectively prepare teachers of Els? *Education Policy Analysis Archives*, 29(January-July), 1–45. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5279>

Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(2), 223–234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: LC/G.2681-P/Rev.3. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

O'Connor, K., y Solity, J. (2020). Assessing the impact of a well-founded intervention with lower-achieving students in key stage 2. *Educational Psychology in Practice*, 36(3), 257–280. Academic Search Premier.

OECD. (2020). *How's Life? 2020: Measuring Well-being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>

- Pacheco Pacheco, C., y Fossa Arcila, P. (2022). Cuatro aproximaciones a la experiencia subjetiva desde la metodología de investigación fenomenológica hermenéutica. *Revista de Investigación en Psicología*, 25, 135–158.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8529630>
- Painemil, M., Manquenahuel, S., Biso, P., y Muñoz, C. (2021). Creencias versus conocimiento en futuro profesorado. Un estudio comparado sobre neuromitos a nivel internacional. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 246–267.
- Palacios Briones, F. E. (2022). *Evaluación de la percepción y de la implicación del profesorado en la producción escrita del alumnado de Educación Básica en Ecuador*. Universidad de Córdoba (ESP).
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/22718/2022000002428.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Parra-Bernal, L., Menjura-Escobar, M., Pulgarín-Puerta, L., y Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 17(1), 70-94.
doi:<https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Piemontesi, S. E., Heredia, D. E., Furlan, L. A., Sánchez Rosas, J., y Martínez, M. (2012). Ansiedad ante los exámenes y estilos de afrontamiento ante el estrés académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 28(1), 89–96.
- Plaza Guzmán, J. J., Uriguen Aguirre, P., y Bejarano Copo, H. F. (2017). Validez Y Confiabilidad En La Investigación Cualitativa. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 11(21), 352–357.
- Ponce Gea, A. I., y Rodríguez Pérez, R. A. (2022). Ideas estéticas del alumnado de Educación Secundaria sobre lo patrimonial: Estilo artístico e imaginario colectivo. *Aula Abierta*, 51(1), 45–56. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.45-56>
- Puin López, J. G. (2021). Modelo de evaluación formativa para el aprendizaje desde concepciones y practicas evaluativas. *Convergencia Educativa*, 10, 23–43.

- Ramírez, A. (2023). Espacio educativo e imaginarios sociales Una articulación teórica desde la psicología social para el estudio de la identidad y la formación profesional. *Imagonautas: revista Interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, 12(17), 147-153.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8993672#:~:text=Se%20ligan%20algunas%20de%20sus%20categor%C3%ADas%20m%C3%A1s%20importantes%20como>
- Ramírez Perdomo, C. A. (2016). Fenomenología hermenéutica y sus implicaciones en enfermería. *Index de Enfermería*, 25, 82–85.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8993672#:~:text=Se%20ligan%20algunas%20de%20sus%20categor%C3%ADas%20m%C3%A1s%20importantes%20como>
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* (2a ed.) Grupo Magro Editores.
- Resolución 18583 de 2017. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. Septiembre 15 de 2017.
- Rodríguez, L., y Zapata, C. (2016). La evaluación docente, una mirada crítica desde el análisis del discurso: Aportes, tensiones y controversias. Pontificia Universidad Javeriana.
[https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20426/RodriguezArizaLaura M ayarely2016.pdf?sequence=1#:~:text=El%20contexto%20colombiano%20ha%20generado%20diferentes%20pol%C3%ADticas](https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20426/RodriguezArizaLauraM ayarely2016.pdf?sequence=1#:~:text=El%20contexto%20colombiano%20ha%20generado%20diferentes%20pol%C3%ADticas)
- Rueda Beltrán, M. (2021). Anotaciones para reorientar las prácticas de evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 311–330.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias RIDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-19. de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151004>
- Sánchez López, R., y Cabrera Rojas, I. (2021). Gerencia y responsabilidad social: Construcción colectiva desde la complejidad y la acción comunicativa. *Telos*, 23(1), 100–114.
<https://doi.org/10.36390/telos231.08>

- Sandoval Rubilar, P., Maldonado, Fuentes, A., y Tapia, Ladino, M. (2022). Evaluación educativa d elos aprendizajes conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. doi:DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Saona, E. (2023). Matriz de consistencia cualitativa: Algunas reflexiones acerca de su uso en tesis de Maestría de Educación, UNIFÉ. *Actualidad Psicológica*, 1(1), 9–25.
- Silva Neta, M. de L. da, Magalhães Junior, A. G., y Santos, M. T. S. C. do. (2021). Práticas avaliativas nos cursos de pedagogia: Concepções, modelos e planejamento. *Tendencias pedagógicas*.
- Soto, J., y Rodelo, M. (2020). Fundamentos epistemológicos del currículo. *Amauta*, 18(35), 55-95.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7634432#:~:text=Resumen.%20espa%C3%B1ol.%20Los%20fundamentos%20epistemol%C3%B3gicos%20del>
- Soza, H. T. (2021). Aprendizaje cognoscitivo impulsor de la autorregulación en la construcción del conocimiento. Universidad Técnica “Luis Vargas Torres” de Esmeraldas, Ecuador, 2(3), 4. <https://www.redalyc.org/journal/280/28071845014/html/>
- Spiegelberg, H. (1975). Phenomenology. En *Doing phenomenology: Essays on and in phenomenology* (pp. 3–12). Springer.
- Sumter High School Home of the Gamecocks. (2024, 1 de agosto). Student and Parent Handbook 2024-2025.
[file:///C:/Users/aleja/Downloads/Sumter%20High%20School%20Student_%20Parent%20Handbook%202024-2025%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/aleja/Downloads/Sumter%20High%20School%20Student_%20Parent%20Handbook%202024-2025%20(3).pdf)
- Sumter School District. (2022). *Sumter School District | Act 155 and Act 207 Diploma FAQs*.
<https://sumterschools.net/about-us/high-school-diploma-petition/act-155-and-act-207-diploma-faqs/>

- Tanner, M., y Pérez Prieto, H. (2020). “ ... When It Is Us the Tests Are Made for”. Students’ Argumentations in a Performative Education System. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 886–900. Academic Search Premier.
- Torres Soto, A., García Hernández, M. L., y Vallejo, M. (2022). Society and Its Challenges: The Teacher’s Perspective on Students at Risk. *Social Sciences*, 11(11).
<https://doi.org/10.3390/socsci11110517>
- Torres, J., Chávez, H., y Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: Una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386–400. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción (Primera ed.). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNICEF. (2006). Convención sobre los derechos del niño. 20 de noviembre de 1989.
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- U.S.Department of State. (2023). Declaración Conjunta de Colombia y los Estados Unidos.
<https://www.state.gov/translations/spanish/declaracion-conjunta-de-colombia-y-los-estados-unidos/#:~:text=ABRIL%202021,%202023%20Washington,%2020%20de%20abril%20de%202023.%20E1>
- Van Manen, M. (2016). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. Routledge.

- Vanegas, C., y Fuantealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 116-138. doi:<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vargas, M. I. C., Rodríguez, B. L. R., Ordoñez, R. P. M., y Ojeda, C. G. (2021). Competencias de los docentes en procesos de evaluación del aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 7(3), 924–942.
- Villamil, A. (2020). La evaluación escolar desde los imaginarios de los estudiantes. Universidad Pedagógica Nacional.
http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13116/la_evaluacion_escolar_desde_los_imaginarios_de_los_estudiantes_%28anexo%20tesis%29.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Zacarias, I. (2021). El uso de evidencia evaluativa en institutos de formación docente en Argentina. Universidad de Barcelona.
- Zemelman M., H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234–244. Redalyc.

Pregunta 2. Desde la perspectiva del docente ¿Cree que las expectativas de los estudiantes sobre la enseñanza se han cumplido y por qué?

- a. ¿Cuál cree que es el impacto de la evaluación en el bienestar estudiantil?

- b. ¿Cómo cree que el colegio cumple con las necesidades académicas de sus estudiantes?

- c. En cuanto a los resultados s por los estudiantes en pruebas estandarizadas ¿Cuál es su opinión?

Pregunta 3.

Desde su punto de vista, ¿Cómo perciben los padres de familia la efectividad de la evaluación de los profesores en cada colegio?

- a. Describa la participación de los estudiantes y padres en el proceso de evaluación.

- b. ¿Qué percepción cree que tienen los padres de familia referente a las evaluaciones que reciben los estudiantes y sus resultados en el colegio?

Pregunta 4. ¿Cómo evalúan los propios profesores la eficacia del proceso de evaluación en cada colegio?

- a. ¿Cómo se ajusta el proceso de evaluación a las necesidades de los estudiantes y al plan de estudios del colegio?

- b. ¿Cómo considera la efectividad del proceso de evaluación en el colegio al medir el aprendizaje de los estudiantes?

- c. ~~¿Cómo se definen los criterios de evaluación para su~~
área? d.

- e. ¿Qué considera necesario para evaluar adecuadamente a sus estudiantes?
-

- f. Entre los diferentes métodos de evaluación cuáles usa frecuentemente y por qué?

Pregunta 5. ¿Cuál es su opinión referente a la frecuencia de evaluaciones tanto de estudiantes como de los profesores?

- a. Describa los parámetros para evaluaciones sumativas de alto impacto que se realizan en el colegio?
-

Pregunta 6. ¿Cuáles son los criterios de evaluación utilizados en cada colegio y cómo se comparan con los estándares nacionales e internacionales?

- a. Describa los criterios de evaluación utilizados en su colegio
-

- b. Describa las similitudes o diferencias con los métodos evaluativos en su asignatura y otras áreas
-

- c. ¿Cómo usan estándares nacionales o internacionales para definir los criterios de evaluación de su colegio?
-

- d. ¿Desde su práctica cómo el conocimiento y las habilidades pueden ser evaluados?
-

Pregunta 7. ¿Cómo influyen las expectativas culturales y sociales en el proceso de evaluación por parte de los profesores en cada colegio?

a. ¿Cómo percibe la actitud de los profesores hacia la evaluación? ¿Crees que es útil?

b. ¿Cómo percibe la actitud de los estudiantes hacia la evaluación?

c. ¿Cuál es el objetivo de la retroalimentación para usted y sus estudiantes?

Pregunta 8. ¿qué decisiones se toman referente a resultados de evaluación de los profesores en su colegio?

3. ¿Cómo se utiliza la información recopilada en las evaluaciones?

4. ¿Qué medidas se toman para mejorar la calidad de la enseñanza después de las evaluaciones?

5. ¿Cuál ha sido el impacto de estas medidas en la calidad de la enseñanza?

6. ¿En los últimos años cómo ha sido la calidad de la enseñanza y la respuesta de los estudiantes?

7. ¿Cómo cree que el proceso de evaluación en su colegio se compara con otros colegios en el área?

Pregunta 9. ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades del sistema de evaluación?

a. Describa algo que le agrade sobre la evaluación en su colegio

b. ¿Existe algo que le molesta sobre la evaluación en su colegio?

-
- c. ¿Qué cambios le gustaría ver en el proceso de evaluación en su colegio?
-

Pregunta 10. ¿Qué recomendaciones se pueden hacer para mejorar el proceso de evaluación en su colegio y en el sistema educativo?

- a. ¿Cómo lograr involucrar más a profesores, estudiantes y comunidad en el proceso de evaluación en su colegio?
-
- b. ¿Hay algún comentario adicional que quisiera hacer sobre el proceso de evaluación en su colegio?
-

Pregunta 11 ¿De qué manera los resultados de las evaluaciones realizadas en su institución educativa orientan las decisiones tomadas?

- a. Describa su alcance como docente para tomar decisiones en cuanto a estrategias de mejoramiento posterior a la retroalimentación de evaluaciones
-
- b. ¿Podría dar ejemplos del poder de la toma de decisiones en su institución?
-
- c. Desde su experiencia, ¿cómo han influido las evaluaciones educativas en la toma de decisiones a nivel de políticas públicas e institucionales?
-

Muchas gracias por su tiempo y colaboración

Anexo 003: Tabulación de respuestas varias

Código	Cita Colombia	Cita Estados Unidos	Palabras clave en común
1. Prácticas evaluativas	Jenny: "En mi área de inglés, empleamos el 'task based learning' y el 'project based learning' según el nivel."	Woods: "We do little assessments along the way to find out whether they're understanding the different steps and skills" [Traducción: "Hacemos pequeñas evaluaciones a lo largo del camino para averiguar si están entendiendo los diferentes pasos y habilidades"]	"evaluación", "aprendizaje", "comprensión"
2. Evaluación y sus componentes	Yesica: "Nosotros siempre trabajamos en este momento igual a través de esos cuatro Pilares que son en hacer saber y el saber ser"	Nioka: "We would be checking four areas: speaking, listening, reading, writing." [Traducción: "Estaríamos revisando cuatro áreas: hablar, escuchar, leer, escribir."]	"áreas", "habilidades", "integralidad"
3. Toma de decisiones	Jenny: "Con base en esos resultados se decide si se puede continuar o no se puede continuar, si las estrategias que se aplicaron pues toca cambiarlas"	Nioka: "We use the data to plan ahead and to plan for the following units, to see what has worked, what hasn't worked" [Traducción: "Usamos los datos para planificar con anticipación y para planificar las siguientes unidades, para ver qué ha funcionado y qué no ha funcionado"]	"resultados", "planificación", "estrategias"

Código	Cita Colombia	Cita Estados Unidos	Palabras clave en común
4. Aprendizaje	Lesly: "Tú puedes ser cinco en todo y cuando tú vas a hablar con la persona, de pronto no tiene esa capacidad argumentativa"	Woods: "But nowadays, they have information at their fingertips, so it's not necessarily about memorizing the information but knowing how to use it once they find it." [Traducción: "Pero hoy en día, tienen información al alcance de sus dedos, así que no se trata necesariamente de memorizar la información, sino de saber cómo usarla una vez que la encuentran."]	"capacidad", "información", "aplicación"
5. Imaginarios colectivos sobre evaluación	Lesly: "Yo soy de las que dice que un número no lo mide todo. Definitivamente."	Ileana: "A standardized test for me is like a one-size-fits-all kind of test, and I think with assessments, we shouldn't have that one-size-fits-all approach." [Traducción: "Una prueba estandarizada para mí es como una prueba de talla única, y creo que con las evaluaciones no deberíamos tener ese enfoque de talla única."]	"limitaciones", "estandarización", "medición"

Código	Cita Colombia	Cita Estados Unidos	Palabras clave en común
6. Contexto escolar	Jorge: "muy pocos padres están pendientes de sus hijos"	Ileana: "In high school, it's hard for them to be involved because when they attempt to be involved, the students shut them down" [Traducción: "En la escuela secundaria, es difícil para ellos involucrarse porque cuando intentan involucrarse, los estudiantes los rechazan"]	"participación", "padres", "dificultades"
7. Políticas sobre Educación	Jenny: "el mismo ministerio ya con sus lineamientos curriculares, con los estándares, con el DBA, ellos ya hicieron esos ajustes"	Oscar: "Yo no puedo romper las reglas establecidas. Yo sé que al final del semestre debo dar en español, en español dos debo dar seis unidades"	"lineamientos", "estándares", "reglas"
8. Políticas y lineamientos de evaluación	Lesly: "Nosotros nos regimos por un formato. Yo soy docente 1278, y tenemos unos protocolos de evaluación, los cuales debemos diligenciar."	Woods: "We follow the Sun School District grading policy." [Traducción: "Seguimos la política de calificación del Distrito Escolar Sun."]	"políticas", "protocolos", "seguimiento"

Código	Cita Colombia	Cita Estados Unidos	Palabras clave en común
9. Concepciones docentes sobre evaluación	Yesica: "El impacto de la evaluación a veces el estudiante quizás entra en chock"	Ileana: "I think it gives them a sense of security and confidence. It's like, 'I've been working hard for the last 30 minutes, and if I master this content, I'm going to feel that I accomplished something.'" [Traducción: "Creo que les da un sentido de seguridad y confianza. Es como, 'He estado trabajando duro durante los últimos 30 minutos, y si domino este contenido, sentiré que he logrado algo.'"]	"impacto", "emociones", "logro"
10. Propósitos de la evaluación	Yesica: "Nosotros siempre trabajamos en este momento igual a través de esos cuatro Pilares que son en hacer saber y el saber ser"	Nioka: "The feedback that we give is for improvement, for student improvement, to see where they went wrong, to do self-assessments" [Traducción: "La retroalimentación que damos es para mejorar, para la mejora del estudiante, para ver dónde se equivocaron, para hacer autoevaluaciones"]	"mejora", "retroalimentación", "desarrollo integral"

Código	Cita Colombia	Cita Estados Unidos	Palabras clave en común
11. Tipos y frecuencia de evaluación	Jenny: "Formative assessment is used every day, maybe two or three times during my class. Summative assessment I would say maybe every three days"	Woods: "We use formative assessment and cumulative assessments." [Traducción: "Usamos evaluación formativa y evaluaciones acumulativas."]	"formativa", "sumativa", "frecuencia"
12. Análisis de resultados evaluativos	Jenny: "Con base en esos resultados se decide si se puede continuar o no se puede continuar"	Nioka: "We use the data to plan ahead and to plan for the following units, to see what has worked, what hasn't worked, what to leave behind, what to take forward, and what to improve." [Traducción: "Usamos los datos para planificar con anticipación y para planificar las siguientes unidades, para ver qué ha funcionado, qué no ha funcionado, qué dejar atrás, qué llevar adelante y qué mejorar."]	"resultados", "decisiones", "mejora"

Código	Cita Colombia	Cita Estados Unidos	Palabras clave en común
13. Decisiones institucionales basadas en evaluaciones	Lesly: "Nosotros hacemos planes de mejora. Siempre estamos mirando en qué fallamos, qué no se cumplió, miramos estadísticamente y hacemos planes de flexibilización."	Woods: "We all work together, like all the Algebra One teachers usually are on the same page and teaching the same content in tandem." [Traducción: "Todos trabajamos juntos, como todos los profesores de Álgebra Uno generalmente estamos en la misma página y enseñando el mismo contenido en tándem."]	"colaboración", "planes", "mejora"

<p>14. Perspectivas teóricas sobre evaluación</p>	<p>Lesly: "Me gustaría, o que de pronto me gustaría, unas pruebas más interdisciplinarias que no fueran tan individuales, sino que de pronto se abordaran globalmente con temas actuales."</p>	<p>Ileana: "I think with assessments, we shouldn't have that one-size-fits-all approach. There are students that have needs, different accommodations, and different anxiety levels that maybe need another type of assessment." [Traducción: "Creo que con las evaluaciones, no deberíamos tener ese enfoque de talla única. Hay estudiantes que tienen necesidades, diferentes adaptaciones y diferentes niveles de ansiedad que tal vez necesiten otro tipo de evaluación."]</p>	<p>"interdisciplinarietà", "individualización", "necesidades"</p>
---------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

Código	Cita Colombia	Cita Estados Unidos	Palabras clave en común
--------	---------------	---------------------	-------------------------

<p>15. Características del imaginario colectivo docente</p>	<p>Jorge: "Wow, para que haya bienestar en ellos, cuando los estudiantes no aprueban alguna evaluación, se les vuelve a repetir la evaluación"</p>	<p>Ileana: "I think all parents want their children to be successful. However, they may not understand what goes into evaluation." [Traducción: "Creo que todos los padres quieren que sus hijos tengan éxito. Sin embargo, puede que no entiendan lo que implica la evaluación."]</p>	<p>"bienestar", "éxito", "comprensión"</p>
<p>16. Relación entre imaginario y decisiones</p>	<p>Jorge: "Después de la evaluación yo los llamo al lado así como estás tú ahorita y les pido que en el cuaderno y nos ponemos a comparar las calificaciones y les voy explicando por qué está mal esto"</p>	<p>Woods: "I have had students give me their answers orally or go to a different room to help them be more comfortable." [Traducción: "He tenido estudiantes que me dan sus respuestas oralmente o van a una habitación diferente para ayudarlos a sentirse más cómodos."]</p>	<p>"adaptación", "explicación", "comodidad"</p>
<p>17. Interpretación teórico-epistemológica</p>	<p>Lesly: "Siempre hay cosas por mejorar. Uno tiene un plan de mejoramiento y va mirando qué se cumplió y qué no se cumplió personalmente."</p>	<p>Ileana: "It's a matter of also evaluating and checking yourself as a teacher. Are you helping the students reach their goals?" [Traducción: "Se trata también de evaluarte y revisarte a ti mismo como maestro. ¿Estás</p>	<p>"autoevaluación", "mejora continua", "objetivos"</p>

Código	Cita Colombia	Cita Estados Unidos	Palabras clave en común
		ayudando a los estudiantes a alcanzar sus metas?"]	

Anexo 004: Formulario de validación de funcionalidad de la propuesta

El propósito de este formulario es evaluar la funcionalidad y sostenibilidad del abordaje teórico epistemológico del imaginario de la enseñanza colectiva propuesto por la Escuela Secundaria Sumter y la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja como principal herramienta para la toma de decisiones.

Este formulario está diseñado para recoger las percepciones de los docentes sobre diversos aspectos que influyen en sus prácticas de evaluación y su adaptación a contextos educativos específicos.

Tipo de pregunta: Las preguntas cerradas de opción múltiple evalúan el acuerdo de los profesores o el acuerdo en función de un rango predeterminado.

Número de preguntas:

Dimensiones culturales y contextuales: Evaluar cómo las expectativas culturales y sociales, la coordinación de la capacitación y la capacitación continua influyen en el proceso de evaluación.

Dimensiones pedagógicas de la evaluación híbrida y la práctica docente: explorar las percepciones de los profesores sobre las ventajas de combinar métodos cuantitativos y cualitativos, la satisfacción de los estudiantes y la colaboración docente.

Dimensiones epistemológicas reflejadas en el currículo: un análisis de cómo los docentes evalúan la integración de métodos cuantitativos y cualitativos en el currículo y la importancia de actualizar las prácticas de evaluación.

Se evidencia en el enlace:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScOuTE3ReEeAs7X7dpRqTBHWffaD27zMq_LNZWBWBMVeo9heA/viewform?usp=sf_link.