

## RAE

1. **TÍPO DE DOCUMENTO:** Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Ciencias de la Educación.
2. **TÍTULO:** IMAGINARIOS DE LOS PROFESORES EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN
3. **AUTORES:** Elsa Nagles Mesa, Walter Nagles Mesa
4. **LUGAR:** Bogotá, D.C.
5. **FECHA:** Diciembre de 2014
6. **PALABRAS CLAVES:** Imaginarios, Docentes, Evaluación, Teorías Implícitas, Campo Semiótico, Inconsciente y arquetipos, Fenomenología, Epistemología, Ontología, Esencia.
7. **DESCRIPCIÓN:** el objetivo principal de esta investigación es identificar y describir los imaginarios subyacentes en la prácticas de evaluación de profesores del Colegio Antonio José de Sucre IE. Los imaginarios no se encuentran como objetos concretos, sino que se sabe de su existencia por la huella que dejan al actuar. Se ocultan en el inconsciente, en el plano de las creencias y concepciones y en el sentido del lenguaje desde donde hacen presencia en las señales, signos, símbolos y lenguajes propios de las prácticas evaluativas, de ahí su carácter encarnado. Para el ejercicio docente, reconocer los imaginarios como un saber implícito válido, abre posibilidades para transformar las prácticas docentes. Así, en conciencia asumir que existe una esencia del imaginario evaluación: el otro y el equilibrio lo que implica el ejercicio de producir con ellos sentido en las prácticas y transformarlas en función del propósito de esencia evaluación.
8. **LINEA DE INVESTIGACIÓN:** Prácticas docentes
9. **METODOLOGÍA:** Enfoque cualitativo de tipo fenomenológico trascendental
10. **CONCLUSIONES:** La evaluación del aprendizaje está gobernada por esencias que se hacen manifiestas durante el acto de evaluar, pero permanecen ocultas ante la ausencia de conciencia de intuición.

**IMAGINARIOS DE LOS PROFESORES EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN**

**ELSA NAGLES MESA**

**WALTER NAGLES MESA**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ, D.C. 2014**

# **IMAGINARIOS DE LOS PROFESORES EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN**

**ELSA NAGLES MESA**

**WALTER NAGLES MESA**

Trabajo presentado como requisito parcial para optar por el título de Magister en Ciencias de  
la Educación

Asesor: Docente Investigador

Guillermo Londoño Orozco

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ, D.C. 2014**

## **AGRADECIMIENTOS**

Los autores expresan agradecimiento a la Universidad de San Buenaventura por el aporte humanista a nuestra formación profesional, a nuestros profesores por darse en una relación de par que equilibra.

Al equipo docente del Colegio Antonio José de Sucre, por apoyar esta iniciativa de investigación y a los directivos docentes por abrir espacios para consolidarla.

## **DEDICATORIA**

A Fabio Aristóbulo y Ana Olga, nuestros padres.

A nuestras familias.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Descripción de la situación Problema.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Los antecedentes del problema y justificación.....</b>	<b>3</b>
<b>3. Objetivos.....</b>	<b>5</b>
<b>1. General .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Específicos.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Referentes teóricos.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Teoría del Campo semiótico.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Las teorías implícitas.....</b>	<b>11</b>
<b>3. Teoría del inconsciente y arquetipos.....</b>	<b>15</b>
<b>4. Las prácticas de evaluación del aprendizaje.....</b>	<b>20</b>
<b>5. Modelos o enfoques evaluativos.....</b>	<b>23</b>
<b>3. Metodología .....</b>	<b>26</b>
<b>1. Enfoque de la investigación .....</b>	<b>26</b>
<b>2. Tipo de investigación: Fenomenológica trascendental.....</b>	<b>28</b>
<b>3. Las categorías de investigación.....</b>	<b>30</b>
<b>4. Fases de la investigación.....</b>	<b>31</b>
<b>1. Instrumentos de recolección de información. ....</b>	<b>32</b>
<b>2. Población.....</b>	<b>33</b>
<b>3. Trabajo de campo.....</b>	<b>34</b>
<b>4. El proceso de recolección de información .....</b>	<b>37</b>

1. <i>La estructuración de la matriz de contenido</i> .....	37
2. <i>Descripción ingenua de la experiencia de evaluación</i> .....	39
3. <i>El objeto en retención</i> .....	42
5. <b>El proceso de análisis de la información</b> .....	51
1. <b>Epojé</b> .....	51
2. <b>Confrontación eidética trascendental</b> .....	52
3. <b>Descripción fenomenológica del objeto en retención</b> .....	52
4. <b>Variaciones imaginativas</b> .....	55
4. <b>Resultados</b> .....	57
1. <b>La reducción eidética: esencia de imaginarios en evaluación</b> .....	57
2. <b>A manera de evaluación</b> .....	62
3. <b>Aportes y conclusiones</b> .....	64
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	66
<b>Anexos</b> .....	67

## **TABLA DE ILUSTRACIONES**

**Figura 1. Cuadro explicativo sobre las Teorías implícitas basado en la investigación de Pozo y otros.**

**Figura 2. Cuadro Código de color**

**Figura 3. Cuadro que ilustra las fases de la investigación.**

**Figura 4. Gráfica Cámara de niebla**

**Figura. 5 Cuadro Codificación de la documentación**

**Figura 6. Estructura matriz de contenido**

**Figura 7 Matriz de contenido**

**Figura 8 Evidencias Cámara de niebla**

**Figura 9. Cuadro Evidencias de concepciones**

**Figura 10 Cuadro Evidencias de signos, símbolos, señales, arquetipos**

**Figura 11. Evidencias lenguaje y sentidos**

**Figura 12. Evidencias de evaluar, calificar, modelar diseñar**

**Figura 13. Evidencias de modelos de evaluación**

## **1. Introducción**

### **1. Descripción de la situación Problema**

El fracaso escolar está directamente asociado con los procesos de evaluación del aprendizaje. Indicadores como los resultados de los estudiantes en el aula reportados por los maestros, las pruebas de estado SABER aplicadas por el ICFES, y pruebas internacionales como PISA y TIMMS, entre otras, revelan dicho fracaso. Como docentes con experiencia directiva y de aula, entendemos que la problemática de la evaluación, obedece a múltiples factores asociados que han sido estudiados y sobre los cuáles existen alternativas en desarrollo. Sin embargo, a pesar de los cambios en las políticas gubernamentales y en las estrategias educativas, la evaluación es un tema que inquieta a toda la comunidad educativa, porque los resultados dejan el sinsabor de -algo no está bien-, que es percibido al escuchar las voces de quienes pertenecen al sector: los resultados de la evaluación para el maestro, en la mayoría de los casos es por desinterés del estudiante, para el padre de familia, es pereza o desconsideración del hijo, para el estudiante, el profesor no explica bien o no recibió el trabajo, para el directivo la evaluación está desenfocada, y para la sociedad en general, la calidad educativa no es la mejor.

Para el colegio Antonio José de Sucre -Institución Educativa Distrital de Educación Preescolar, Básica y Media-, esta situación no está nada lejos de lo que acontece en el país, los resultados de la evaluación no son los esperados, a pesar de la mejora de puntajes en pruebas SABER y la estructuración del Sistema Institucional de Evaluación de acuerdo al Decreto 1290 de 2009. Se agencian saberes, se implementan proyectos institucionales desde las competencias

comunicativas, ciudadanas, lógico matemáticas y científica – tecnológica, pero los desarrollos pedagógicos en los ámbitos de evaluación enciclopédico, procedimental, comunicativo y actitudinal, parecen no germinar. Los análisis de los maestros de bachillerato frente a la mortalidad académica es que los estudiantes traen deficiencias, mientras que en primaria algunos de los argumentos están centrados en la falta de colaboración de los padres porque no apoyan los trabajos en la casa, o no prestan atención a los hijos, sobre todo en los casos en que éstos requieren terapias especializadas. También se argumenta el conflicto existente entre lo evaluado en pruebas externas y lo desarrollado en el currículo, como también la brecha existente entre lo que enseñado y lo aprendido.

Frente a esta situación, surge el interés de investigar el tema de evaluación a partir de dar rienda suelta a la duda: ¿los resultados de evaluación son consecuencia de la falta de interés de los estudiantes por el estudio?, o ¿de la falta de colaboración de los padres con tareas y trabajos en casa?, o ¿como resultado de la aplicación de un decreto? Las dudas se volvieron sospechas. En el aula, la relación docente estudiante propicia el aprendizaje, si cambiamos el foco de los bajos resultados de la evaluación, hasta ahora vistos en el estudiante, y centramos la mirada en el docente, surgen preguntas como: ¿qué media entre éste y el estudiante? una práctica docente. ¿Y cómo es esa práctica docente específicamente en evaluación? ¿Cómo es el entramado en esta relación donde lo aprendido es evaluado? ¿Existirá algún hilo invisible que nos mueve a realizar prácticas de evaluar como la hacemos? En este proceso de cuestionamientos fue intuido que en las prácticas sobre evaluación de los aprendizajes, emergen imaginarios en los docentes que se manifiestan cuando éste diseña y aplica modelos de evaluación. ¿Qué son y cómo se manifiestan esos imaginarios?, ¿cómo inciden en las prácticas de evaluación?

Sin duda indagar sobre los imaginarios docentes en evaluación significa, explorar nuevos campos buscando conocimientos que aporten a la encrucijada en la que la pregunta ¿qué hacer en materia de evaluación? exige respuestas urgentes. Ante las problemáticas en el aula, se han recorrido caminos, buscando todo tipo de conocimientos relacionados con las estrategias metodológicas, enfoque y teorías para enseñar y aprender, mediación de tecnologías de la información y comunicación, es decir, al docente le ha llegado todo tipo de conocimiento por la vía de la formación e incluso con acompañamiento por parte de las Instituciones de Educación Superior. Entonces, resulta importante cambiar el foco y buscar el conocimiento en el lugar donde son concebidas las prácticas evaluativas.

Estas reflexiones, entonces, se concretan en la pregunta de investigación ¿Cuáles son los imaginarios subyacentes a las prácticas evaluativas de los docentes y su incidencia en el diseño y aplicación en la evaluación del aprendizaje de estudiantes del Colegio Distrital Antonio José de Sucre, localidad 16 de Bogotá?

## **2. Los antecedentes del problema y justificación**

Son varios los estudios adelantados en relación con el tema objeto de esta investigación. El interés ha girado en torno a imaginarios de jóvenes, profesores, empleados, referenciados por ejemplo, en La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal - Redalyc-. Todos estos estudios buscando comprender y explicar sentidos en la realidad social construida. En la Universidad de Caldas realizaron investigaciones sobre imaginarios sociales de profesores y estudiantes, en la Universidad de los Andes se estudió el aula como imaginarios de los profesores de matemáticas, también sobre este mismo tema el Grupo AMA financiado por

Colciencias, buscó contribuir con el desarrollo de una cultura académica, identificado los obstáculos que se oponían a este propósito, la universidad de la Salle adelantó estudios sobre imaginarios de la evaluación en docentes de la Universidad Libertadores, la Universidad Pontificia Bolivariana desarrollo una investigación sobre imaginarios en evaluación en la comunidad académica.

Constituyen un gran aporte al tema, los estudios que sobre imaginarios urbanos han realizado Néstor García Canclini (Argentina) y Armando Silva (Colombia). Así en general, se percibe un interés por el tema en cuestión, que da cuenta de la fuerza de este campo disciplinar, entendida a nuestro juicio, como la posibilidad de aportar conocimientos a la ciencia por la vía de la intuición.

Por todo lo anterior, el objeto de la presente investigación adquiere una connotación importante para el campo pedagógico, en tanto que investigar sobre los imaginarios constituye una alternativa de búsqueda de posibilidades para atender las situaciones problemas que ameritan nuevas formas de comprender y por tanto de solucionar el problema.

La fuerza interna que nos impulsa a realizar esta aventura de pensamiento investigando los imaginarios que funcionan como hilos invisibles en las prácticas docentes relacionadas con la evaluación de aprendizajes, es un tema importante y de motivación para los investigadores por cuanto, nos mueve el interés de contribuir con aportes a las incertidumbres que forman parte de nuestra realidad en la escuela. Es en el aula de clase, donde aparecen las situaciones de enseñanza y aprendizaje que reclaman reflexiones y comprensiones de cara a dar respuesta a un sujeto, que es puesto en las manos de un docente para su formación.

De otra parte, los hallazgos de la investigación brindarán información útil para configurar fundamentos de las prácticas docentes que desde la perspectiva de los imaginarios, permitirán reelaborar didácticas para la evaluación de los aprendizajes. El valor de esta investigación puede aportar a los procesos de formación de docentes conducentes a mejorar prácticas evaluativas en el aula de clase, que redundarán en el éxito escolar y en el mejoramiento de la calidad educativa.

### **3. Objetivos**

#### **1. General**

Identificar los imaginarios subyacentes a las prácticas evaluativas de los docentes y su incidencia en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, del Colegio Distrital Antonio José de Sucre.

#### **2. Específicos**

- Describir las características de los imaginarios que subyacen a las prácticas evaluativas de los docentes del Colegio Distrital Antonio José de Sucre.
- Establecer los modelos de evaluación del aprendizaje utilizados por los docentes del Colegio Distrital Antonio José de Sucre.
- Establecer la incidencia de los imaginarios de los docentes del Colegio Distrital Antonio José de Sucre en sus prácticas evaluativas.

## 2. Referentes teóricos

El estudio del imaginario y la imaginación se pueden rastrear desde finales del siglo XIX y los inicios del XX con la tensión entre dos grupos representativos de sendos modelos del mundo: por un lado el círculo de Viena, inspirado por el Físico y filósofo Ernst Mach, con su método de análisis lógico, cuyo modelo mecanicista del mundo soportado por el positivismo filosófico, mostraba la imponente de un modelo matemático en la Ciencia Natural para explicar de manera infalible, para ese momento histórico, su poder predictivo y explicativo del funcionamiento del mundo, buscando la unificación de todas las ciencias. Por el otro lado, el círculo de Eranos, dirigido por Carl Gustav Jung, cuya idea principal era explorar los vínculos entre el pensamiento de oriente y occidente. Era la apertura a la subjetividad, al mundo del inconsciente y al imaginario. Herederos de este enfoque estuvieron Gilbert Durand, Maurice Merle-Ponty, Ernst Cassirer, y Gaston Bachelard quienes desarrollaron estudios de lo que ahora se conoce como la ciencia del imaginario, abriendo una senda que ofrecía otra opción al determinismo mecanicista en la concepción del mundo (Hiernaux, 2007).

El imaginario desde el punto de vista de la antropología cultural es asociado con el mito, el arte y el pensamiento religioso de las sociedades, y elude a la dimensión del *anthropos* a partir de la cual el hombre elabora su interpretación del mundo y organiza el conjunto de su cultura (Solares, 2006). El imaginario tiene facetas que lo abarcan; las estructuras semióticas de Saussure, Pierce, Eco y Lotman, la explicación psicológica desde Freud a Jung, y la mirada antropológica en Cassirer y Durand.

Grupos consolidados como “Centre d’ Etude sur l’ Actuel et le Quotidien” (CEAQ) integrado por profesores de Universidad de la Sorbona -París-, el “Centre de Recherche sur l’ Imaginaire” Universidad de Grenoble -Francia-, fundado por Durand en 1966, “Groupe de Recherche sur les Imaginaires Politiques en Amérique latine”, Universidad de Quebec, “Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre o Imaginario”, Universidad Federal de Pernambuco, “Centro de Estudios del Imaginario” (CEI) Argentina, son evidencia del interés por la investigación en el campo de los imaginarios con una perspectiva antropológica. El “Grupo Compostela de Estudios sobre Imaginarios Sociales (GCEIS)” de España con sedes en Chile abordan el tema de los imaginarios desde una perspectiva interdisciplinar

Los tres planteamientos que se presentan a continuación como requisito para constituirse en marco referencial de la investigación, en su naturaleza son bien diferenciados y especializados en diferentes niveles de aproximación al fenómeno de interés de esta investigación: los imaginario docentes en la evaluación del aprendizaje, y, teniendo entre ellos una relación de complementariedad.

### **1. Teoría del Campo semiótico**

La semiótica en general y la teoría del campo semiótico en particular, ofrecen un horizonte comunicativo para comprender el fenómeno de los imaginarios docentes en evaluación. Al ser el acto evaluativo un fenómeno de la cultura explicable desde la comunicación, el campo semiótico nos aclara la forma en que deviene el imaginario vía procesos de significación o semiosis.

Para Eco (2006) en el campo semiótico, la cultura como referencia semiológica, se puede considerar como un sistema estructurado de significaciones con la cual se comprendan todos los actos culturales desde la comunicación.

Las dos definiciones clásicas de semiótica postuladas por Ferdinand de Saussure (1856-1913) y por Charles S. Peirce (1839-1914) en la cual la definición de Saussure centrada en el signo como unión de un significado y un significante, queda incompleta según el análisis de Eco (2006), pues, si el estudio de los signos se llama semiótica, no abarcaría la totalidad de los fenómenos, como por ejemplo la teoría de la información y la Inteligencia Artificial IA, en especial las señales de las computadoras cuyos significados en su lenguaje está ausente. Estas concepciones semióticas constituyen para Eco el umbral inferior de la semiótica, y como umbral superior designa las condiciones extra semióticas como las condiciones económicas, físicas biológicas e históricas.

Desde el punto de vista semiótico abordamos la triada, símbolo significado y significante no como unas relaciones lineales, sino, como unos universos que se constituyen en las relaciones de la triada y el sentido que media entre ellas. El símbolo como primera noción, relaciona la realidad presente, y el significado que se pueda tener de ella como una evocación ausente, en donde el símbolo, para unos, tiene la clave de ser designación mientras que para Eco la clave es ser significado. De todas formas el símbolo, es el fruto del acto humano de estructurar realidad. Mientras que el símbolo pertenece al mundo humano del significado (*meaning*), la señal vive en el mundo físico del ente (*being*) (Babolin, 2005).

El planteamiento de Eco consiste en definir una estructura o modelo comunicativo, en el cual se postulan unidades mínimas que hagan posible el estudio de los fenómenos culturales, dentro de un ámbito comunicativo que de alguna manera, garantice un modelo como estructura de estudio sólido para ser aplicado a todos los fenómenos de la cultura (Eco, 2006, p. 43). La unidad cultural es el referente con el cual se podrían explicar todas las relaciones y funciones de la cultura desde una mirada completa, incluyendo lenguajes y señales de la Inteligencia Artificial.

Todos los signos o palabras de una lengua se construyen por medio de la combinación de fonemas. La información consiste más en lo que puede decirse que en lo que se dice. Es la medida de una posibilidad de selección en la elección de un mensaje (Eco, 2006). Con este planteamiento se abre el fenómeno comunicativo a un patrón no determinista, sino, a un patrón probabilístico altamente aleatorio.

La estructura de un sistema codificante es como un modelo operativo con funciones y propiedades. Cuando las señales, medibles en bits de información, se llevan a cabo entre máquinas hablamos del universo de la cibernética, cuando las señales se realizan entre seres humanos, se pasa al universo del sentido, cualificable en denotación y connotación (Eco, 2006). He aquí uno de los puntos clave para nuestra investigación, si consideramos la evaluación del aprendizaje como una unidad cultural: la interacción de un emisor/receptor hacia otro emisor/receptor que sea humano está mediada por una característica del campo semiótico que es el sentido, definido como otra unidad cultural. En la interlocución humana el universo del sentido se abre con un mar de probabilidades en donde el mensaje con toda su información, es más una potencia que un acto, en el cual la hermenéutica empieza a enfilarse como una función interpretativa.

La semiótica se ocupa de los signos como fuerzas sociales: El significado o sentido como unidad cultural, y, cualquier intento de determinar lo que es el referente de un signo nos obliga a definir ese referente en términos de una entidad abstracta, que no es otra cosa que una convención cultural “¿Qué es el significado de un término? Desde la semiótica no puede ser otra cosa que una unidad cultural” (Eco, 2006, p. 71). La unidad cultural es en términos sencillos, un acuerdo cultural entre sujetos que está definido y se distingue como una entidad.

En una institución objetiva de la cultura como la escuela, un acto comunicativo como el proceso de evaluación es posible dilucidarlo también desde la aproximación semiótica, mirando la evaluación del aprendizaje como un acto cultural, es decir, un acto comunicativo, en donde el horizonte de sentido abierto a la significación, muestre una realidad alterna a la planteada por la semiótica tradicional, enfocada en los referentes fijos y sin haber definido los umbrales en los cuales se mueve. En palabras más sencillas, el acto de evaluar es un acto de comunicación, totalmente inmerso en una semiósfera de sentido. Una implicación directa, es que el acto de evaluar dentro de esta mirada no es un acto determinístico. Es decir, no puede estar determinado por un referente fijo, sino que tiene una naturaleza probabilística, que al ser de naturaleza aleatoria, tiene un rango de interpretación. Es importante notar que el campo semántico en el cual está inserta la unidad cultural, por decir algo, la evaluación del aprendizaje, se encuentra circunscrita por ciertas circunstancias, que Eco denomina elementos extra-semióticos, que fijan una realidad que condiciona la selección de códigos. La circunstancia en sí misma, sería el total de condicionamientos materiales complejos, como por ejemplo, las legislaciones, la situación económica de las personas involucradas en el proceso de evaluación, sus creencias religiosas, y demás patrones culturales que intervengan en el proceso comunicativo.

Entonces, para el caso de la evaluación como fenómeno, interesa comprender como desde el campo semiótico, se configura la relación entre señales y significado o sentido por medio de la semiosis en el espectro determinado por los umbrales inferior y superior de dicho campo. Una vez comprendido el rango que abarca el campo semiótico y la manera cómo opera en la comunicación, se pasa a analizar la configuración desde las construcciones epistemológicas de cada individuo de la explicación del fenómeno de la evaluación, y, el devenir de imaginarios con las teorías implícitas.

## **2. Las teorías implícitas**

La conceptualización sobre teorías implícitas responde a trabajos investigativos realizados por autores como Juan Ignacio Pozo y otros, cuya intencionalidad ha sido indagar sobre concepciones en la enseñanza y aprendizaje de profesores y estudiantes (Pozo, 2013). Para el caso de esta investigación, se toma el concepto de teorías implícitas porque con ellas se caracteriza y comprende el funcionamiento de los imaginarios docentes en sus prácticas evaluativas. Hablar de imaginarios o concepciones no es tarea fácil, dicen los estudiosos del tema, porque éstos se encuentran anclados en la mente humana y el solo hecho de verbalizar, hace que ellos ya no sean.

Los saberes de los docentes en evaluación, han sido producto bien de las creencias o bien de la ideas. Si son las primeras, entonces, las teorías implícitas nos ayudarán en su caracterización y comprensión, y, si son las segundas, son interpretadas por teorías explícitas que no son objeto de esta investigación, y por tanto, apenas se mencionan por citar ejemplos que ayuden en la comprensión de las teorías implícitas.

Las teorías explícitas dan cuenta de todos los conocimientos y aprendizajes logrados mediante procesos de formación regular. Sin embargo, cuando asistimos a una conferencia para actualizar conocimientos, los planteamientos parecen ser interesantes y motivadores de innovación, pero de regreso al aula todo sigue igual, nada cambia. ¿La razón?, seguramente es fácil tener acceso a ese conocimiento explícito y a la forma de compartirlo, pero no tenemos acceso a ese algo interno que simplemente actúa como lo ha sabido hacer siempre, que poco caso hace de esos conocimientos explícitos que llegan por la vía de la formación. Precisamente ese algo, en esta investigación, tiene el nombre de imaginarios o creencias de lo cual se dará cuenta con la comprensión del concepto teorías implícitas.

Las teorías implícitas son un sistema de constructos o principios elaborados para razonar, comprender y explicar sobre aquellos saberes de los que no se puede decir, porque no son accesibles directamente a la conciencia como lo expone el autor (Pozo, 2013). Lo implícito implica abordar el terreno de las creencias, entendidas como aquellas ideas básicas que somos, es decir, somos porque ellas, las creencias, están en la naturaleza humana, actuamos por ellas y contamos con ellas Ortega y Gasset, citado por (Pozo, 2013)

El estudio de las teorías implícitas, implicó caracterizar las representaciones que no son otra cosa que la imagen creada de una realidad, desde la perspectiva de su origen, naturaleza y funcionamiento.

- Sobre su origen: Las representaciones implícitas tienen su origen en el aprendizaje implícito, es decir, aquel que se adquiere no por la vía de la formación y del razonamiento sino por la vía de la intuición y la experiencia. Los aprendizajes implícitos se logran por la exposición

continua a la repetición de ciertos patrones, que a nuestro modo de ver se anclan en el inconsciente y simplemente están prestos a actuar en nuestra vida. La detección de situaciones que lleven a reaccionar de inmediato, sin razonamientos, obligan al inconsciente a reaccionar sacando la información y dando respuesta. Así por ejemplo, ante un inminente peligro, actuamos no por la información que se tenga sobre conservar la vida, sino por el instinto de conservación de ésta. El aprendizaje implícito es duradero porque forma parte de nuestro cuerpo, siempre está con nosotros. Las representaciones implícitas tienen un carácter automático no controlado, las acciones derivadas de estas representaciones, simplemente pasan, son.

- Sobre su naturaleza y funcionamiento cognitivo. Las representaciones implícitas tienen una función pragmática en tanto ellas saben hacer cosas, situación que es comprensible si se tiene en cuenta que este saber ha estado allí formado por la exposición constante a patrones con los que actúa. (Pozo, 2013) Este aprendizaje implícito toma posesión en el inconsciente y desde allí actúa siempre, a través del cuerpo como posibilidad de comunicación con el mundo exterior.

Las representaciones implícitas constantemente monitorean al ambiente y cuando es necesario reaccionan. Cuerpo e inconsciente se conectan siempre en función del saber hacer generando un carácter encarnado de las representaciones implícitas, pues el cuerpo guarda la información que proporciona el mundo, principalmente producto de lo vivido en lo emocional. Una vivencia emocional, es captada por el cuerpo visceralmente y va como información directa al inconsciente. (Pozo, 2013)

#### ✓ Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza

El aprendizaje es un sistema en el cual intervienen tres componentes: las condiciones, los procesos del aprendiz y los resultados. Las condiciones hacen referencia tanto a su entorno como a la situación de salud, edad y estado mental o epistémico del estudiante, mientras que los procesos hacen relación a las acciones que éstos desarrollan al momento de aprender, y los resultados refieren a lo aprendido. (Pozo, 1998)

Las teorías implícitas que los autores estructuraron, están regidas por principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que organizan o restringen la forma en que se representa el aprendizaje que se presenta en la siguiente tabla:

<b>TEORÍA IMPLÍCITA</b>	<b>Principios epistemológicos</b>	<b>Principios ontológicos</b>	<b>Principios conceptuales</b>
Directa	Realista e ingenuo, a priori donde el conocimiento corresponde a la realidad. La creencia que gobierna esta concepción es el dualismo del conocimiento (falso o verdadero)	Aprendizaje es aislado. No vinculado a un marco temporal más amplio que lo precede.	No hay
Interpretativa	Realista e ingenuo, a priori donde el conocimiento corresponde a la realidad	El aprendizaje es un proceso que ocurre a través del tiempo.	El aprendizaje se produce a partir de las condiciones que actúan en los procesos y acciones provocando resultados y estos a su vez producen nuevos estados de conocimientos
Constructiva	Asume que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos. El conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre y se adquiere, si el contenido y el aprendiz se han transformado. La transformación puede ser innovación.	Articula condiciones, procesos y resultados.	Aprendizaje sistema dinámico y autorregulado.

Figura 1. Cuadro explicativo sobre las Teorías implícitas basado en la investigación de Pozo y otros<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Elaboración propia de los autores

Abarcado el campo semiótico y las teorías implícitas, se aborda el tercer elemento de comprensión basado en el planteamiento de Carl Jung: el inconsciente y los arquetipos.

### **3. Teoría del inconsciente y arquetipos**

La teoría del inconsciente y los arquetipos, ubica en nuestra investigación un horizonte de exploración hacia la parte interior para dilucidar como afloran, con la intermediación del arquetipo, los símbolos y simbolismos del inconsciente colectivo. Para la fenomenología, la psique y sus vivencias pertenecen al mundo físico de la manifestación ingenua u ordinaria.

El planteamiento básico de la teoría del inconsciente de Jung es que el núcleo de la psique humana está compuesto del inconsciente y los arquetipos. A partir de ellos se forman las emociones y la ética. Los patrones emocionales y de control de comportamiento mental, era lo que Jung definía como un arquetipo. Del inconsciente y el arquetipo, como manifestación sincrónica de disposiciones de materia y psique solamente podemos esperar encontrar sus productos manifestados como símbolos, fantasías, pensamientos o acciones (Jung C. , 1964).

El inconsciente personal inicialmente designado por Freud como un estado de contenidos mentales olvidados o reprimidos, es para Jung, estrato superficial de lo inconsciente, pero que descansa sobre una estructura más profunda: el inconsciente colectivo. Es decir, la psique individual tiene contenidos y comportamientos que son los mismos para todos los individuos en todas las culturas. Los contenidos del inconsciente individual se denominan complejos de carga afectiva, y los contenidos del inconsciente colectivo se denominan arquetipos (Jung C. , 1970).

Para Jung el arquetipo guarda una similitud con el eidos (εἶδος) de Platón y son útiles para entender que lo arquetípico, es lo arcaico o lo primitivo de los contenidos en el inconsciente colectivo. Este punto en particular, es muy importante para esta investigación, pues, es nexo entre la fenomenología trascendental que busca el eidos o esencia, y lo arquetípico como manifestación de esa esencia. Una manifestación de expresión de los arquetipos son los mitos y las leyendas, con lo cual, pueden atribuirse parcialmente a representaciones colectivas porque aún dichos contenidos no aparecen como elaboraciones de manera consciente. Al emerger el arquetipo y ser percibido en el consciente, cambia de acuerdo con la conciencia individual en la que surge. En la tradición Judeo cristiana el dogma reemplaza al inconsciente colectivo reformulando con suficiente amplitud y fluye como corriente en el simbolismo del credo y del ritual (Jung C. , 1970). La importancia de los simbolismos y los arquetipos radica en que son una protección que tiene nuestra psique contra la nada o vacuidad, a la cual los seres humanos sentimos pavor. Los esfuerzos que hace la cultura humana por fortalecer la conciencia son precisamente, según Jung, para favorecernos de lo primitivo pasional debido a que en la conciencia o consciente desaparecen. Estos muros denominados así por Jung, que nos resguardan de los influjos arquetípicos primarios, son los cimientos de la iglesia. Según Jung el deterioro de lo simbólico también va en detrimento de los muros de contención. Dos arquetipos fundamentales son el *anima* y el arquetipo de la madre. El primero, el *anima*, tiene una versión femenina -el animus- y una versión masculina -el anima-. Un ser animado es un ser vivo; el alma es lo vivo en el hombre. El *anima* no es el alma del dogma, no es el *anima rationalis* que es concepto filosófico, el anima es el *arquetipo de la vida* que en términos de Jung, subsume todas las manifestaciones de lo inconsciente del espíritu primitivo, de la historia de la religión y del lenguaje (Jung C. , 1970).

El segundo, el arquetipo de la madre tiene una cantidad casi imprevisible de aspectos, entre los que el autor señala: la madre y abuela de las relaciones parentales, la madrastra y la suegra, en general cualquier mujer con la que se está en relación, incluyendo niñeras o señoras del servicio doméstico en nuestro caso cultural. Es también en el sentido más elevado y figurado la madre de Dios, y en sentido amplio la iglesia. Los arquetipos son generadores de energías creativas o destructivas, el arquetipo de la madre, como todo arquetipo cumple con esta condición, es decir, también es la bruja, el dragón, la serpiente. Lo simbólico está representado en lo materno, la autoridad mágica de lo femenino, la sabiduría y altura espiritual, lo secreto, lo oculto, es decir, Jung nos plantea un sin fin de características arquetípicas. De todas ellas nos interesa la manifestación de los cambios que sufre esta imagen en la experiencia individual.

Además del inconsciente colectivo, del arquetipo del *anima* y la madre, Jung plantea un arquetipo muy particular y de gran importancia para nuestra investigación: *Es el arquetipo del significado*. La sorpresa que nos trae Jung es que siempre pensamos que somos nosotros mismos quienes asignamos significados, y también creemos que el mundo puede existir sin ser interpretado. El arquetipo de significado es un planteamiento alternativo al significado o sentido semiótico, y al planteamiento implícito por construcción epistemológica de creencias, ampliando el panorama referencial de la investigación. Las formas humanas de otorgar significado son históricas y muy difíciles de rastrear desde la lejana antigüedad, las interpretaciones utilizan matrices lingüísticas que también provienen de imágenes arcaicas. Dos palabras para aclarar este arquetipo: la palabra idea y la palabra energía. La primera es el eidos de Platón, que son imágenes primordiales que se mantienen en formas eternas trascendentes. Y la segunda, que se refiere a un

acontecimiento físico, que fue el arcano o misterio del fuego de los alquimistas, el flogisto, el calórico inherente a la materia, o el calor primordial de los griegos. (Jung C. , 1970).

Para Jung, la palabra o la imagen es simbólica cuando tiene una implicación que va más allá de lo obvio y reside en el inconsciente. Cuando se hace el ejercicio mental de explorar el símbolo, la mente es guiada a ideas que están más allá de los alcances de la razón. Afirma que para todas las cosas que se encuentren más allá del entendimiento humano, utilizamos términos simbólicos para representar conceptos. Puntualiza afirmando que el hombre produce símbolos de manera inconsciente y espontáneamente en forma de sueños. (Jung C. , 1964).

Una caracterización que se extrae de los planteamientos de Jung, es que el símbolo no tiene naturaleza factual y la razón se siente incompetente para dar cuenta del imaginario. La percepción sensorial del hombre no alcanza a abarcar todo el objeto que percibe, muchas características quedan sin determinar y es cuando se llega a los límites de la percepción en la cual lo consciente no puede pasar. Existen, además, aspectos inconscientes de nuestra percepción de realidad. La trascendencia de lo simbólico es un factor importante en la teoría de Jung, en donde los símbolos dan forma al arquetipo. Es decir, del mundo del inconsciente emerge un patrón dual de materia y psique que debe ser entendido y aceptado por el consciente, para ello, toma una forma conocida y familiar, que envuelve su energía misteriosa y oculta. Los símbolos de trascendencia proveen los medios por los cuales los contenidos del inconsciente pueden entrar a la mente consciente.

La activación de los arquetipos actúa como agente que hace posible la emergencia de hipótesis creativas. Jung en compañía de Wolfgang Ernst Pauli (1900 – 1958), el mismo autor del

principio físico de la exclusión, mostraron que existe una relación arquetípica entre los conceptos del mundo físico como la materia - energía, espacio - tiempo, campo - partícula y las ideas de los antiguos filósofos griegos. Estos conceptos originariamente eran intuitivos y semi-mitológicos. La evolución lenta y paulatina de estos conceptos arquetípicos llevó a la elaboración de términos matemáticos abstractos en donde la complementariedad es un factor determinante en la concepción de los arquetipos: consciente-inconsciente, velocidad-momento, onda-partícula. (Jung C. , 1964).

Con la comprensión del origen del símbolo, de los sueños e imaginarios simbólicos individuales provenientes del oscuro mar del inconsciente colectivo que emerge por medio de arquetipos materializados y evidenciables en las acciones o el lenguaje simbólico, queda establecido el círculo referencial y temático previamente anunciado.

En síntesis: tres autores, tres teorías, un método. La teoría de campo semiótico de Umberto Eco, la teoría del inconsciente de Carl Jung, y las teorías implícitas de Juan Ignacio Pozo, conforman una esfera referencial y temática en cuyo centro se ubica nuestra pregunta de investigación; llenando el espacio contenido entre la superficie de la esfera y su centro estará el método fenomenológico, como un camino que ilumina el problema para que pueda ser descrito y comprendido desde su origen hasta su manifestación en el mundo real de la práctica evaluativa.

La teoría del campo semiótico aporta a la comprensión del problema, el origen comunicativo de los actos culturales, donde se configura un campo semántico de relaciones entre significados y significantes abiertos al sentido que le aporta el ser humano. La teoría del inconsciente se especializa en los aspectos internos dentro de la psique humana, donde los

arquetipos se materializan en símbolos y se constituyen en relaciones entre los dos mundos, mientras que las teorías implícitas, dan cuenta de los aprendizajes de profesores y estudiantes a partir de representaciones implícitas que ubicadas en la mente se encarnan en el cuerpo para actuar en el mundo físico. Con ello, comprendemos que las prácticas docentes en evaluación son actos manifiestos cargados de simbolismos, creencias y sentidos, importantes de develar para propiciar transformaciones.

#### **4. Las prácticas de evaluación del aprendizaje**

Las prácticas de evaluación son escenario de manifestación de imaginarios ya sea desde la semiótica, o bien desde la estructura epistemológica implícita, o desde el inconsciente. Es el campo de tensiones entre lo que un profesor formó para sí mismo como evaluación desde diferentes fuentes, y, su propio proceso de significación o de construcción epistémica individual, o lo que emerge desde su inconsciente, pero eso sí manifestado en su acto de evaluar. Para ésta investigación interesa el planteamiento de la práctica evaluativa docente como lugar de las contradicciones e inversiones entre lo que se plantea y lo que se hace con las ideas de evaluación.

El planteamiento de Edith Litwin (Camilloni, 2005) sobre el universo evaluativo, manifiesta claramente que la evaluación es considerada perteneciente al campo de la didáctica, que a su vez es definida como una teoría de las prácticas de enseñanza. La evaluación en el campo de la didáctica es el *escenario de inversiones*, de reflexión en clase, de la comunicación didáctica, y de la moral. Una vez definido el campo de pertenencia, Litwin manifiesta que:

“El problema de la evaluación, ha ido adoptando progresivamente mayor importancia como resultado de la "patología" de que muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. De esta manera el docente, empezó a enseñar lo que iba a evaluar, y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones”. (Camilloni, 2005, p. 11)

En este planteamiento la autora revela un factor que se ha hecho anacrónico en nuestra escuela y en nuestro proceso de evaluación, y que es analizado por Frida Díaz Barriga citada por (Camilloni, 2005) en la que plantea la evaluación como el lugar de las *inversiones*. La inversión consiste en que durante el examen se convierten los problemas sociales y pedagógicos en problemas netamente técnicos. Son las inversiones, plantea Díaz Barriga, las que traicionan la función que se le pretende asignar al instrumento. Varias son las contradicciones que se mencionarán y que dan evidencia del espacio de inversiones del que habla Litwin. La primera, es la relación de la evaluación de los aprendizajes con el proceso de medición de los mismos, como sucede en casos de certificación y de acreditación. Muy rara vez, anuncia la autora, se han hecho con fines de toma de conciencia de los aprendizajes o de las dificultades para llegar a ellos. La segunda contradicción, es el hecho de la sorpresa en la evaluación, pues, muchas veces, los estudiantes manifiestan su sorpresa hacia lo evaluado, como si nunca hubiese hecho parte del trabajo de enseñanza del profesor. La tercera contradicción, está en que se ha llevado a tener como prácticas de buenos aprendizajes, conductas como el orden, la buena letra, la participación en clase, y que afectan las calificaciones de los conocimientos específicos o disciplinares que se evalúan.

Considerar la evaluación como parte del proceso didáctico debe implicar del lado del estudiante, la toma de conciencia sobre lo aprendido y para el docente, la implicación de la

enseñanza de esos aprendizajes. Es decir, la evaluación no es la última etapa de un proceso sino que es permanente, porque no permite un ambiente natural para que se desarrollen las situaciones de interés y de conocimiento de los estudiantes. Litwin critica las actividades que ella define como pedagogizadas, toda vez que son inventadas para la enseñanza, y que carecen de valor real para el aprendizaje. Cuando la actividad es real y representa un genuino desafío para el estudiante permite reconocer los retos cognitivos involucrados en la actividad (Camilloni, 2005).

Otra situación controvertida en las prácticas de evaluación, es el papel que cumplen las ideas de los docentes con respecto al aprendizaje de los estudiantes: la rotulación de estudiante en buenos, regulares y malos, lleva a los resultados de las mismas expectativas Rosenthal-Jacobson, citado por (Camilloni, 2005). En este punto, es clave para la investigación resaltar que las ideas del profesor sobre como un estudiante aprende, pueden estar ya cargadas con ciertos imaginarios que se busca esclarecer, pero que ya desde la práctica de evaluación se intuyen, se sospechan o se plantean.

Litwin (2005) establece que la evaluación como escenario de la reflexión en la clase es pensar un ambiente en el que se privilegia el pensar en el que rara vez se piensa en la evaluación. El pensar evocado por las preguntas y las respuestas es manifestación de comunicación. El maestro al constituirse en el interlocutor más sabio y experimentado, permite que sus estudiantes planteen sus hipótesis más arriesgadas, logrando con esto que la clase en particular y la institución en general, sean una zona de seguridad que permita ser más atrevido, tener hipótesis y ponerlas en práctica, es decir estimular las zonas de próximo desarrollo de las que hablaba Vigostsky.

La evaluación desde una perspectiva moral, es otra faceta del acto de evaluar y de la práctica del profesor caracterizada por prejuicios, descalificar, es decir, disminuir la calificación por existencia de errores sean de índole temática, de ortografía o presentación son aspectos que hacen que analizar las prácticas de evaluación en un marco moral, sean un factor de interés en las práctica de evaluación.

## 5. Modelos o enfoques evaluativos

Del trabajo realizado por Ernst R. House sobre evaluación, consideramos de valor para nuestro trabajo de investigación, el referido a las taxonomías de los diferentes modelos de evaluación, clasificados según las concepciones con las que fueron diseñados. House (1980) hace un rastreo a los supuestos o premisas que subyacen a los modelos o enfoques de evaluación referidos en la clasificación taxonómica. *“The basic thing is that all the evaluation models are based on variations in the assumptions of liberal ideology, or if one prefer, the conceptions of liberal democracy”*. (House E. , 1980, p. 45) cuya traducción dice<sup>2</sup>: “La cuestión fundamental es que todos los modelos de evaluación están basados en variaciones de las premisas de la ideología liberal, o si se prefiere, las concepciones de la democracia liberal” Analicemos cuales son la premisas de la democracia liberal. Las premisas se asumen que son dadas o se toman por ciertas (House E. , 1980). En la revista *Educational Researcher* de 1978 con el título *“Assumptions Underlying Evaluation Models”*, “Supuestos Subyacentes a los Modelos de Evaluación”<sup>3</sup>, el mismo autor establece que los modelos de evaluación de su caracterización taxonómica replican

---

<sup>2</sup> Traducción libre: Walter Nagles

<sup>3</sup> Documento publicado sobre taxonomías de evaluación cuando el autor era investigador en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign 1978.

las ideas liberales y hacen que la evaluación desde esta perspectiva se torne no veraz, incoherente e injusta.

El liberalismo considera el poder de elección (*choice*), que subyace en todos los modelos de evaluación taxonómica propuesta por House. Otra característica de la democracia liberal es el individualismo psicológico (*Individualist psychology*). Cada mente individual presume su existencia anterior a la sociedad, el individuo no se concibe inicialmente como parte de una gran colectividad. El liberalismo es profunda y metodológicamente individualista en sus construcciones intelectuales. El liberalismo tiene una orientación empirista, y a menudo, radicalmente empirista. Los enfoques de evaluación también asumen un lugar de mercado libre de ideas en el cual el consumidor comprará la mejor opción. Por lo tanto, la competencia de ideas fortalece la verdad. El liberalismo asume que el conocimiento hará feliz o por lo menos mejor a la gente en algún sentido. De tal forma que los enfoques de evaluación toman las ideas de competitividad, individualismo, sociedad de mercado, pero la más importante de todas ellas es la libertad de elección. Otra característica general de los modelos de evaluación con premisas liberales es que hay desde los más elitistas hasta los más democráticos. Un análisis de la tabla de clasificación taxonómica lo aclara. A medida que se desciende por la columna de mayores audiencias (*major audiences*) los modelos son más democráticos, es decir, menos elitistas. A medida que se desciende por la columna de la metodología (*methodologies*), los modelos se portan más subjetivos o menos objetivos. A medida que se desciende por la columna de los resultados (*outcomes*) de los modelos, es menor la preocupación de llegar a ser socialmente eficientes, y mayor llega a ser el nivel de entendimiento personal. Los primeros cuatro enfoques son considerados utilitaristas y los otros cuatro son considerados pluralistas. Los mayores

elementos de los grupos de enfoques están basados en la ética subjetiva liberal, la epistemología positivista y varias ramificaciones políticas (House E. , 1980).

La matriz de clasificación taxonómica de House (Anexo 1.) presenta ocho grandes grupos de enfoques de evaluación. El cuadro se ha respetado en el idioma original. Los modelos más generalizados son: Análisis de sistemas, Objetivos de conducta, Toma de decisiones, Libre de metas, Crítica de arte, Acreditación, Quasi-Jurídico y Transacción o Estudio de caso. Cada uno de estos modelos tiene sus fortalezas y sus debilidades en la teoría y en la práctica (House E. , 1980) que serán considerados para efectos de esta investigación.

House (2014) expresa una tesis central de que los modelos de evaluación concebidos desde las concepciones o idearios de la democracia liberal caracterizan una evaluación no veraz, incoherente e injusta por lo tanto inválida; la evaluación para que tenga un criterio de validez debe ser veraz, coherente y justa en donde los tres criterios son necesarios. La veracidad es el logro argumentaciones sólidas, la belleza es el logro de la coherencia bien forjada, y la justicia es el logro una política bien ejecutada y limpia.

### **3. Metodología**

El problema objeto de investigación se aborda desde un enfoque cualitativo cuyo tipo de investigación es fenomenológica, debido a la naturaleza misma de dicho objeto. Aproximarse al objeto imaginarios de los docentes al evaluar el aprendizaje, nos ubica en la definición de un conjunto de procedimientos que darán cuenta del rigor y sistematicidad en el ejercicio de conocer. Estos procedimientos consistieron en identificar el fenómeno evaluación en la experiencia ingenua y ordinaria, para luego producir una descripción del fenómeno que mediante un proceso de retención, será llevado a un cambio de foco en un proceso de epojé para finalmente hacer una reducción eidética.

#### **1. Enfoque de la investigación**

El problema abordado en esta investigación, hace referencia a los imaginarios que subyacen en las prácticas docentes en torno a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Esta problemática nos ubica en la necesidad de identificar imaginarios, describirlos para comprenderlos, situación que nos permite tomar la decisión de seleccionar el enfoque cualitativo en investigación.

La investigación con enfoque cualitativo se caracteriza por: proveer descripciones, ser subjetiva, estudiar experiencias, y poder generar solo hipótesis (Packer, 2013), se convierte en eficaz forma de aproximar el complejo mundo de la realidad social cuyo objeto y sujeto de estudio convergen en el mismo ser humano. Para el caso del estudio de los imaginarios presentes en los profesores, establecer los aspectos objetivos y subjetivos de esta realidad social, nos refiere

a dos aspectos determinantes para su comprensión: el primero, las instituciones, para nuestro caso la escuela, entendida como pautas de comportamiento estandarizadas que son aprehendidas como guía de la conducta social, y el segundo, el lenguaje como canal de la vida social. Bonilla (1997, p. 60) plantea que las pautas de comportamiento se transmiten a los nuevos miembros por procesos de socialización, en donde lo normativo figura como una estructura natural inherente del mundo. Dentro del marco de las pautas de comportamiento se espera que cada uno de los miembros del grupo social asuma sus roles (profesores, estudiantes, padres) buscando que se fundamenten en los patrones establecidos.

Los aspectos subjetivos de la misma realidad social forman un complejo entramado de relaciones en el que, según Schwartz y Jacobs citado por (Bonilla, 1997, p. 62), la intersubjetividad, entendida como el mundo de las relaciones sociales que el grupo social da conocidas por *común*, son las razones por las cuales los individuos se comportan de manera relativamente homogénea, en donde la construcción de las realidades institucionales y el orden social se fundamentan en una actividad comunicativa significativa entre las personas, que involucra un trabajo interpretativo mutuo Cuff, Payne, citado por (Bonilla, 1997).

En síntesis, se establece que para el enfoque cualitativo de investigación en Ciencia Social, interesa el estudio de los aspectos objetivos de la Realidad social, dichos aspectos objetivos están en las instituciones y el lenguaje. Los aspectos subjetivos de la realidad social están inmersos en el complejo mundo de las individualidades y la correspondiente relación de intersubjetividades, en donde la construcción de la realidad está mediada por la interacción comunicativa y sus interpretaciones.

Por lo anterior, el enfoque cualitativo es el pertinente para esta investigación, puesto que su esencia es describir y comprender, en la cotidianidad de la vida laboral del profesor, totalmente alejada de variables para controlar. Al contrario, muy cercana a la descripción de categorías y al análisis de datos recolectados en donde la creatividad, la intuición y la experiencia jugarán un papel importante. No partimos de hipótesis para demostrar, sino, de observaciones desprevenidas que nos lleven a construir sentido de la realidad manifestada. El desarrollo, la descripción y la teoría suelen ser resultado, producto del proceso de investigación, más que medios para realizar la investigación.

## **2. Tipo de investigación: fenomenológica trascendental**

En el marco de la investigación cualitativa, el tipo de investigación que asumiremos es la fenomenológica trascendental, planteada por Husserl, que trae a la luz, cómo la subjetividad continúa moldeando al mundo por medio de su método interno oculto (Packer, 2013).

La fenomenología es un movimiento filosófico que se basa en una metodología caracterizada por ser autocrítica, para examinar reflexivamente y describir la evidencia vivida como fenómeno. Utiliza una metodología en oposición a un método es decir, el estudio de qué método se debe seguir y por qué (Reeder, 2011). El fundamento filosófico tiene implicaciones en la metodología de la investigación que estará en la misma línea epistémica, y se asumirá desde una metodología consecuente con el planteamiento filosófico.

Para el caso de los imaginarios en evaluación del aprendizaje y sus prácticas, el método fenomenológico nos hace preguntar ¿Qué se sabe de los imaginarios docentes en materia de evaluación del aprendizaje? Al responder, nos enfocaremos en la experiencia de evaluar el aprendizaje describiendo la *evidencia vivida*. Esta evidencia debe aparecer en el flujo continuo de la experiencia de evaluar el aprendizaje. Es claro que el fenómeno en términos kantianos, hace referencia a cosas o datos de los cuales tenemos experiencia. A las *cosas en sí mismas* independiente de nuestra experiencia, Kant las denominaba *Noumena* y no pueden ser descritas de manera fenomenológica, pues no hay experiencia vivida con ellas. Reeder (2011) afirma que quizá el término básico de la fenomenología es la evidencia. Husserl plantea la evidencia como *el darse mismo*, es la presencia de la evidencia vivida de una *cosa misma*. En la evaluación del aprendizaje, hablar de ello nos da autoevidencia de términos, palabras, conceptos, teorías, modelos. Realizar y modelar evaluaciones, calificar, diseñar nos da autoevidencia de la evaluación. Esta forma de autoevidencia según Husserl, nos evita proyecciones y especulaciones.

La reducción y descripción fenomenológica (el método fenomenológico) es un método para aislar, examinar y posteriormente describir las estructuras de nuestra experiencia. Con respecto a la experiencia de evaluar, la fenomenología no se quedará solamente en una descripción experiencial del acto de evaluar y de la experiencia particular de evaluar del otro, sino que buscará una estructura, o una característica común a varios casos de experiencias experimentadas de evaluar. A diferencia del modelo Aristotélico, no se explican los principios causales de los fenómenos, es decir una fenomenología de la evaluación no dirá por qué la evaluación aparece como tal (causalidad), sino cómo aparece el fenómeno de evaluar. La fenomenología muestra particular atención y predilección por las características generales de la evidencia vivida, más que a la experiencia por sí misma.

Al centrarse sobre lo *auto donado* en la experiencia vivida, Husserl desarrolló un método para cambiar nuestro propio foco de atención sobre nuestra propia experiencia. Este método llamado reducción fenomenológica cambia nuestro foco de atención de *la cosa que aparece* a su *manera de aparecer* (Reeder, 2011, p. 25).

Este cambio de foco del *darse mismo* (lo auto donado) de la evaluación del aprendizaje de la *cosa que aparece*, a la manera *como aparece* la evaluación del aprendizaje, es la reducción fenomenológica que nos espera.

La Reducción Fenomenológica es cambiar el foco de atención de la consciencia de los objetos a su modo de aparecer. Husserl la llamó también poner entre paréntesis y epojé; la reducción se presenta en tres fases: la retención, el poner entre paréntesis o suspender y la reducción eidética (Reeder, 2011). La retención no es un proceso de memoria, es decir, no se recuerda el acto de evaluar el aprendizaje una vez realizado; se debe hacer un esfuerzo para retenerlo y verlo, en esta retención no se debe asumir nada del objeto en retención, es decir, se debe abstener de emitir juicios o caracterizarlo, esta parte se le llama epojé. Una vez realizada la descripción de la observación, y de la observación del otro, se deben buscar las características generales o universales de la misma experiencia, este proceso Husserl lo llamó reducción eidética. La reducción quiere decir ir al origen, desechar lo secundario para ir al fundamento de la cosa misma, enfocado desde las categorías Imaginarios, prácticas y modelos de evaluación del aprendizaje.

### **3. Las categorías de investigación**

Las categorías de investigación se ilustran en el siguiente cuadro, que para efectos de la organización recolectada, se identificaron por color.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS			
Imaginarios	Símbolos, señales, signos, arquetipos,	Concepciones		
Prácticas docentes			Realizar evaluación, calificar, evaluar,	
			Diseñar, modelar evaluación	
Modelos de evaluación				Taxonomía House

Figura 2. Cuadro Código de color

#### 4. Fases de la investigación

La investigación se desarrolló en las siguientes fases a saber: La definición del problema u objeto a investigar, la recolección y organización de la información, el análisis y la generalización.

FASE	ACTIVIDADES
Definición del problema u objeto a investigar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de contexto <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Visita a la institución para su reconocimiento</li> <li>○ Sensibilización a directivos docentes para dar a conocer la investigación y lograr el apoyo requerido</li> <li>○ Sensibilización a docentes para lograr la aceptación a participar del proceso.</li> </ul> </li> <li>• Revisión bibliográfica. Reflexiones y diálogo entre los investigadores y asesor</li> <li>• Formulación del problema <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Descripción de la situación</li> <li>○ La pregunta</li> </ul> </li> <li>• El diseño <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Los objetivos de la investigación</li> <li>○ Identificación de categorías y subcategorías derivadas del problema de investigación</li> <li>○ Documentación de las categorías con estudios investigativos</li> <li>○ Definición de los modos de observación: entrevista en profundidad, documentos, Socioanálisis y encuesta</li> <li>○ Definición de los modos de acción: asamblea y entrevista en profundidad</li> <li>○ Diseño de los dispositivos de recolección de información</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de actividades y recolección de la información <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desarrollo de la asamblea como dispositivo de recolección de información</li> </ul> </li> </ul>

FASE	ACTIVIDADES
El trabajo de campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desarrollo de la entrevista en profundidad</li> <li>○ Obtención de documentos institucionales</li> <li>○ Aplicación de la encuesta</li> <li>● Organización de la información               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Matriz de datos</li> <li>○ Cámara de niebla</li> </ul> </li> </ul>
Generalización	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Análisis de la información               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vivencia de la evaluación como experiencia ingenua y ordinario</li> <li>○ Objeto en retención (qué aparece)</li> <li>○ Epojé (Cómo aparece)</li> <li>○ Variación libre en la fantasía (imaginación)</li> <li>○ Confrontación eidética trascendental</li> </ul> </li> <li>● Hallazgos               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La reducción eidética.</li> <li>○ Conclusiones</li> <li>○ Aportes</li> </ul> </li> </ul>

Figura 3. Cuadro que ilustra las fases de la investigación.

## 1. Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos diseñados para recoger la información, fueron formato de transcripción de los eventos ocurridos en la asamblea, instrumento rastreo de imaginarios en evaluación, formato de transcripción de entrevista y dispositivo de cámara de niebla, encuesta en línea, ficha resumen de documento.

Este proceso de recolección de información se realiza en varios momentos a saber: Descripción ingenua de la experiencia de evaluación, transcripción de los videos de la asamblea y entrevistas, organización de la información en una matriz de contenido, formulario para recoger la información de la encuesta online.

En la asamblea participan todos los docentes, mientras que en la aplicación del instrumento rastreo de imaginarios en evaluación, la población seleccionada de 4 docentes, respondió a los

siguientes criterios: docentes que más participaron y los más silenciosos durante la realización de la asamblea. Las razones de estos criterios, fueron dos: la primera, entre más respuestas al diálogo en la asamblea más obtención de discurso y por tanto mayores posibilidades de atrapar rastros de imaginarios. El silencio es señal de lo manifiesto, la gestualidad del cuerpo reveladora de ello. La segunda, focalizar el fenómeno, dado que su estudio vivencial y reflexivo es enriquecedor debido a que una sola experiencia docente está cargada de símbolos, signos, señales, concepciones, suficientes como para identificar imaginarios.

## **2. Población**

Los docentes que aportaron datos para esta investigación pertenecen al colegio Antonio José de Sucre la localidad 16, institución donde labora uno de los investigadores en jornada mañana. Doce son los docentes de los cuales 4, se desempeñan en Preescolar y 8 en básica primaria.

La población docente se caracteriza porque el 33.3% del grupo tiene entre 10 y 15 años de experiencia, el 66.7% tiene una experiencia de más 20 años. El 33.3% de los profesores labora en preescolar, el 55.5% en primaria y el 11.1% en bachillerato. El último nivel de escolaridad de los docentes es 11.1 % Licenciatura, 77.8% Especialización y el 11.1% Maestría. El 88.9% del grupo tiene un credo religioso cristiano católico, mientras que el 11.1% es cristiano de otro movimiento religioso.

Más de 10 años de experiencia tienen los docentes, lo que significa que han incorporado una estructuración en procesos y procedimientos propios de sus prácticas. Veinte años de experiencia y más, significa que han vivido las legislaciones relacionadas con evaluación del aprendizaje, como son el Decreto 1486 de 1994, 230 de 2002 y 1290 de 2009. Tiempo para acomodar las

estructuras epistemológicas personales y actuar desde ellas, con las exigencias de la legislación nacional.

La escolaridad de los docentes estaría en una línea de tiempo desde 1965 aproximadamente hasta nuestros días. Periodo en el cual el equipo docente fue formado bajo modelos de evaluación desde una normativa que orientaba la tecnología educativa para el cambio de evaluación por contenidos a una evaluación por objetivos específicos.

### **3. Trabajo de campo**

#### **○ Desarrollo de la asamblea como dispositivo de observación**

Se convoca a los docentes y directivos docentes a una asamblea con el propósito de dialogar sobre la evaluación en la institución. El sentido de esta actividad consistió en rastrear evidencias de concepciones, señales o algún tipo de imagen metafórica que revelara una existencia presente en los discursos. Dado que es de conocimiento de los investigadores que los imaginarios no son fáciles de identificar, por cuanto éstos habitan en las creencias o representaciones implícitas, en el inconsciente, y como cargas de sentido en el lenguaje.

Para abordarlos, se optó por ubicar en la asamblea un analizador que motivara al docente para hablar del tema. Este analizador fue la pregunta ¿ha favorecido en la institución la evaluación con la aplicación de la norma Decreto 1290? (Anexo1) Además de este dispositivo, se previó que la asamblea sucediera en un espacio organizado y apropiado para un compartir a manera de mesa redonda, donde el desayuno se constituyó en la apertura de confianza y cercanía

con los docentes, propiciando un ambiente natural de cordialidad y diálogo. Estos actos intencionados sobre el lugar de la reunión están basados en aspectos semióticos del significado del espacio. Se expresaba a los docentes, sin mediar palabra alguna, que el diálogo era un elemento básico en el ejercicio del magisterio educativo. El desarrollo de la asamblea fue grabado y transcrito para su análisis. Se recopiló valiosa información y los datos fueron almacenados en una matriz de contenido (Anexo 3).

#### ○ **Aplicación de la Encuesta**

El objetivo de la encuesta fue recoger información que analizada permitiera caracterizar la población, además, obtener datos para indagar sobre posibles arquetipos existentes en el inconsciente de los profesores. El instrumento contempla 5 preguntas abiertas y se puso a disposición en forma online. La pregunta número 5, fue el dispositivo seleccionado para recoger información relacionada con la categoría imaginarios, subcategoría arquetipos (Anexo 4).

#### ○ **Desarrollo de la entrevista a profundidad**

Se hizo una invitación libre a 5 profesores para realizar la entrevista, con el fin de dialogar sobre sus vivencias en evaluación. El registro de las entrevistas se guardó en un vídeo. La estrategia de las preguntas en la entrevista, estaba centrada en obtener información de hechos pasados retenidos en la memoria de los profesores, y que pudiesen mostrar vestigios de los imaginarios que ellos pudiesen tener en sus más sentidas vivencias pasadas. (Anexo 5).

## Dispositivo de Análisis de Eventos para identificar Imaginarios en evaluación de aprendizajes

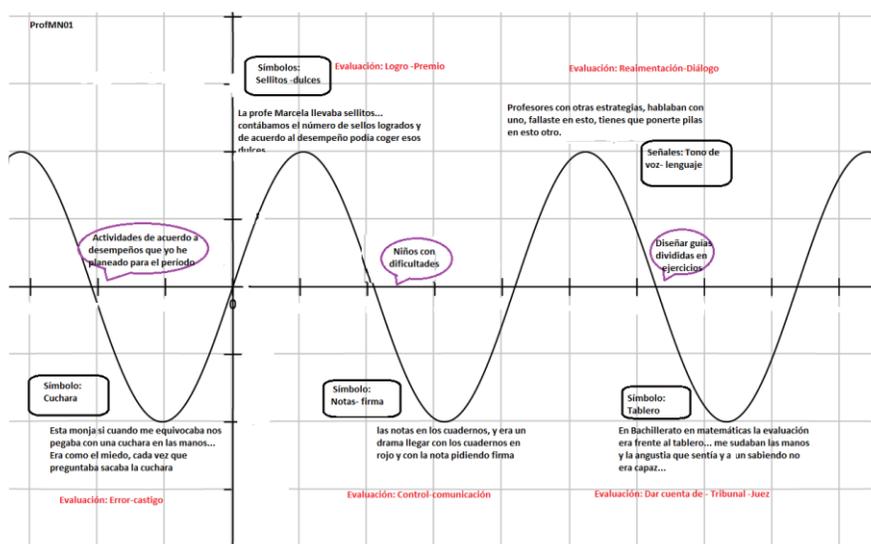


Figura 4. Gráfica Cámara de niebla

Para visualizar rastros de imaginarios se utilizó la cámara de niebla, evocando el dispositivo físico que imaginó un científico para detectar los rastros que dejan las partículas que por su tamaño, no se podían ver aún con la ayuda de potentes microscopios. La analogía para nosotros fue idéntica: los imaginarios no se pueden ver, únicamente sus manifestaciones, es por ello que utilizamos la cámara de niebla como un dispositivo para evidenciar las trazas de los imaginarios en los recuerdos vividos y almacenados en la memoria de los profesores. Una vez hicieran la evocación en su memoria, el evento pasado y retenido aflora en el horizonte presente temporal para ser relatado.

Las preguntas de la entrevista buscaban descripciones en relatos de los eventos considerados importantes en su vivencia de la evaluación. El dispositivo de la cámara de niebla nos permite materializar en una gráfica cartesiana, un horizonte temporal invisible en la experiencia vivida de cada profesor.

○ **Recolección de documentos institucionales**

Se realizó una recopilación de documentos oficiales del colegio sobre su sistema de evaluación, Decreto 1290, planillas, actividades, pruebas saber. Los documentos fueron catalogados de la siguiente manera para facilitar su referenciación y se organizaron en la ficha resumen de documento. (Anexo 6)

<b>CÓD</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
DI	Documento institucional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SIE	Sistema de Evaluación Institucional
ProfHN3	Identifica a un profesor participante.
PA	Planilla auxiliar de notas de uso del profesor.
BN	Boletín de notas finales de evaluación.
T1	Taller número 1.
G1	Guía de trabajo número 1.
OB	Observador del alumno
CC	Cuaderno de comunicaciones

Figura. 5 Cuadro Codificación de la documentación

#### **4. El proceso de organización de la información.**

##### **1. La estructuración de la matriz de contenido.**

Como se mencionó párrafos atrás, la asamblea fue grabada y transcrita diferenciando la correspondiente a cada docente. Luego se registra en la matriz de contenido, estructurada por categorías y subcategorías. En la entrada de las columnas se ubica la información relacionada con éstas y en la entrada de las filas el código del docente y el origen del dato, simbolizado en la matriz con una C, si el dato proviene de la entrevista o A, si proviene de la Asamblea, DI si el dato proviene de un documento institucional, como se ilustra a continuación.

		Categorías					Sub-Categorías
		IMAGINARIOS	CONCEPCIONES	TECNICAS	PRÁCTICAS	MODELOS	
		Símbolos-Señales-Signos-Arquetipos	Lenguaje-Serietipos	Concepciones	Temas-espacios-Cultura-Estilos	Modelar-Diseño	Temas/Modelos
Dato	ProfM1	tenía una profe que se llamaba Marcia y ella llevaba unos cuadernos de registro de lo que nosotros hacíamos en el colegio	ella nos daba unos sefitos y nosotros íbamos registrando esos sefitos en un tablero	Me parece que ha sido pertinente ese decreto porque ha permitido pensar y ha permitido evaluar no solo lo cognitivo sino los hábitos actitudinales y procedimentales.	Se hacen acuerdos por grado, las profesoras encargadas hacen de común acuerdo en las dimensiones que van a evaluar, en los desempeños de los dos cursos, y en los niveles que propone el MEN; se cambian los niños de salones para que las dos profesoras tengan puntos de vista para evaluar	yo evalúo teniendo en cuenta primero formular los desempeños, segundo la revisión y preparación de la forma como se pueden hacer en el aula de clase, y tercero centrarse en el proceso de cada niño. Observando el proceso, caracterizando y estableciendo secuencias didácticas. Sur surgen porque los niños no logran los desempeños...	...se entiende que en el marco de este sistema de evaluación se evalúan los desempeños de los estudiantes de esta institución
	TÉCNICA	(A)	(C)	(A)	(A)	(A)	(B)
	ProfM2	entonces digamos que había un asunto de mínimos esfuerzos, y de perusa.	Fue tal mi motivación, que ese año me pasaron de grado kinder a grado transición, lo tengo muy claro	son el decreto de la promoción automática los chicos estaban con la cultura de dejar todo para el último periodo	digamos que procuró eso, digamos que motivar el conocimiento de los chicos, de los niños, a través de lo que a ellos les gusta.	Diseña guías de actividades (para los estudiantes) para desarrollar habilidades de motricidad fina y gruesa.	Artículo 48. SOBRE LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN. Serán promovidos los estudiantes del grado primero cuando: 1. Aprobren todas las dimensiones del plan de estudios al finalizar el año escolar con una valoración igual o superior de 70 puntos o en la escala nacional de desempeño básico.
	TÉCNICA	(A)	(C)	(A)	(C)	(B)	(B)
	Código Docente	Fuente Asamblea-Documento Institucional- Cámara de niebla (entrevista)					

Figura 6. Estructura de la Matriz de contenido

DOCENTE	IMAGINARIOS									
	Concepciones-Representaciones									
ProfM1	Me parece que ha sido pertinente ese decreto porque ha permitido pensar y ha permitido evaluar no solo lo cognitivo sino los hábitos actitudinales y procedimentales.	Además de lo escrito, lo que fue la promoción automática generó una cultura donde se estaba para pasar y no para formar, mientras que ahora la retroalimentación la coevaluación y otra estrategia han beneficiado el proceso de evaluación	El número de estudiantes hoy	las pruebas estandarizadas evalúan solo procesos cognitivos, no evalúan que se hacen eso se evalúa.	el MEN hace la evaluación a los docentes del 1278 pero en ningún momento al profesor le dicen que evalúe sobre los procesos que se realicen en aula. La evaluación es sumativa y de conocimientos, y no evalúa esos hábitos.	Lo clave de la evaluación son las actividades, porque en día se puede observar el desempeño.	las otras cosas están haciendo otras actividades, para mantener a los niños ordenados y en actividades	Es importante la pregunta y la respuesta que se le da a los niños. Soy muy juiciosa hago registros de los niños, cito a papá y la recomendación se hace a los padres	los estímulos se vuelven problemas y eso lo he aprendido por experiencia.	porque en el bachillerato uno está para la nota, ya cuando uno va matriculado uno está porque sabe que de eso va a depender si éxito o fracaso en la vida.
	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(C)
ProfM2	con el decreto de la promoción automática los chicos estaban con la cultura de dejar todo para el último periodo	desde el proceso del profesor el chico no pasaba el año, pero se tenía el concepto académico y terminado pasando todo el mundo	el sistema de evaluación falló, porque los chicos se acostumbraron a estudiar para pasar, no para formarse o para desarrollar todas sus capacidades.	ya empieza a presentar la evaluación no solo desde el punto de vista del profesor sino que invita a tener en cuenta otras estrategias como la coevaluación, la heteroevaluación, la autoevaluación	entonces creo que también es un punto interesante del nuevo decreto porque ya no solo es el punto de vista del maestro sino que ya empieza a considerar a otros pero sino a toda una comunidad académica	La evaluación es flexible	La dificultad es el trabajo personalizado, entender la dificultad	El elemento clave de la evaluación es el principio de individualidad.	porque yo, estaba evaluando mi proceso sin necesidad de decirlo sino pues a través de algo que me gustaba	... El principio de la individualidad, eso es algo que es inflexible y sobre todo es previsible, para mí no puede faltar el ser que, el tener claro por qué a una o a otra se le elige, o se le prefiere que cada uno es un ser diferente
	(A)	(A)	(C)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(A)	(C)
ProfM3	la idea es que todos pasen, yo soy un apático a la nota, las notas no deberían existir.	yo no concibo la la (mediante) evaluación como si fuera una nota como tal	sí, me gustaría formar a los jóvenes en su debido proceso, por eso no concibo que la evaluación tenga que ser una nota	y llegamos a un fin a un objetivo, y para la idea es que los estudiantes del grado pasen	para mí es fundamental la parte de evaluación, yo pienso que los valores son la parte fundamental, son un valor fundamental muy importante en la aplicación de la evaluación	para mí la evaluación gira en torno a los valores que se le enseñan al estudiante, al individuo.	en bachillerato hasta que empezó el decreto 230 pues la evaluación era muy satisfactoria,	por medio de pruebas, por medio de talleres de exposiciones	todos los días en bachillerato se observaba la actitud de los estudiantes, la forma de exponer, la forma de establecer la relación entre ellos	Porque... ¿Por qué se vino al por? Por que yo los estudiantes se dicen cuenta que ellos podían pasar fácilmente de grado a otro grado
	(A)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)	(C)

Figura 7. Matriz de contenido

La información se organiza en la matriz de contenido, estructurada por categorías y subcategorías, ubicando en cada celda los contenidos que corresponden a cada una de ellas, y por docente. Una vez organizada la información, se elabora un listado por subcategoría de los enunciados o discursos expresados por cada docente. Luego se realiza una integración de los enunciados de los 5 profesores por subcategoría. Posteriormente se hace una generalización con las síntesis de las subcategorías hasta lograr la descripción de cada categoría.

La información recogida mediante la cámara de niebla fue la siguiente

PROFESOR	EVIDENCIA
ProfMN1	La evaluación relacionada con premios por logros obtenidos (dulces, sellos en tablero) La evaluación como un diálogo de realimentación (tono de voz) La evaluación relacionada con el castigo por el error (cuchara) La evaluación como comunicación para control (notas en cuaderno y firma) La evaluación como dar cuenta de (pasada al tablero) Actividades de acuerdo a las desempeños que yo hago Diseño de guías divididas en ejercicios Actividades de acuerdo a los desempeños que yo le he planeado Tener niños con dificultades
ProfAM2	La evaluación como acompañamiento afectivo La evaluación como conservación de conocimiento La evaluación como conservación de conocimiento (repetición)
ProfHN3	La evaluación relacionada con el cambio de legislación La evaluación como prácticas formativas La evaluación como aprobación por esfuerzo o trabajo La evaluación de rigor y conflicto La evaluación instrumental.
ProfB14	No refirió eventos, guardaba silencio La evaluación memorística No exigencia en evaluación Evaluar
ProfND5	Evaluación como comportamiento Evaluación como aprender temas y responsabilidad Evaluación y justicia Evaluación juicio y aprobación

Figura 8 Evidencias Cámara de niebla

## 2. Descripción ingenua de la experiencia de evaluación

La descripción de la experiencia vivida que sigue, es el primer paso descriptivo del fenómeno que se investiga para iniciar su proceso de aislamiento y reducción posterior, busca contextualizar in situ, brindando descripciones del devenir de la evaluación y sus posibles imaginarios.

Las evidencias de evaluación se encuentran en un espacio denominado Colegio Antonio José de Sucre, donde el verde de los pastos, los árboles y el color de las flores, se combinan con unas aulas construidas en ladrillo y concreto, mientras otras como la cancha de fútbol, baloncesto, huerta, parque infantil, constituyen una extensión de éstas como significando tránsito entre el saber, el hacer y ser. Muros asignados para la libre comunicación de mensajes, otros como expresión de ideas a través del arte, y esculturas que para algunos representan presencia de la madre universal y de todos los tiempos. Pasillos que con su brillo generan sensación de transparencia, cuadros que confrontan compromisos misionales con el agrado por la labor académica cumplida, y afiches como huella del reconocimiento de proyectos compartidos. Y más allá, carteleras vacías comunicando lo no dicho aún.

En las aulas, se observan situaciones académicas para el aprendizaje donde en algunas, los pupitres organizados en filas de cara al lugar donde el profesor junto a su escritorio, tablero y recursos tecnológicos, constituyen la combinación necesaria a través de la cual se brinda información a los estudiantes y en otras, la mesa redonda invita a compartir un banquete de conocimientos envueltos en ejercicios lúdicos.

En una de las aulas, el primer evento observado de evaluación: actividades dispuestas para que mientras unos estudiantes las realicen, otros las desarrollen pero siendo observados por el profesor(a), situación en la que éste indaga a través de la pregunta. Luego, el docente registra las observaciones realizadas y de ser necesario escribe notas en el cuaderno, comunicando al padre de familia, sobre aspectos observados en los estudiantes, con relación a lo actitudinal cuya confirmación de recibido, es la firma. Mientras tanto en otras aulas, el profesor(a) revisa la actividad realizada por el estudiante y procede a calificar mediante un sello y con la nota

felicitaciones, o en otros casos califica cuantitativamente. En un aula más, el profesor(a) enseña un tema y sobre él realiza la evaluación para constatar el aprendizaje. Y en otra más, la planilla de calificaciones está vacía.

Y, en un instante un par de preguntas al profesor, para que evoque momentos de la evaluación vividos en su rol de estudiante, años atrás. Aparece en el diálogo, expresiones habladas y gestuales que van desde un aprender a leer en las piernas de la profesora, situación agradable, -manifiesta ella- o una voz sensible que refiere a su profesor humanizando la evaluación, mientras que la cara de firmeza, aparece cuando recuerda que la evaluación de matemáticas era conflictiva; hasta la manifestación de emociones donde las notas enviadas al padre, escritas con color rojo, la pasada al tablero a responder individualmente, producían angustia, sudoración en la manos y temor. También es referido el ambiente tenso al momento de evaluar, dado por la prohibición de moverse o mirar hacia atrás o al lado, cuando de responder evaluaciones se trataba.

Otro trazo característico de la evaluación, son los informes para los padres de familia, en los que se observa que en educación preescolar, ésta se realiza atendiendo a las dimensiones Cognitiva-Socioafectiva- Estética y Corporal con valoraciones cualitativas, mientras que en los informes de primaria, se evalúan las asignaturas con valoraciones cualitativas que corresponden a los desempeños con su equivalencia en números. Todo lo anterior como resultado de la gestión que hace el docente con la planilla de reporte de notas, que se compone de una casilla donde se escribe la valoración cuantitativa que el sistema convierte a valoración cualitativa, con un código correspondiente a los desempeños y a las observaciones.

Los planteamientos del Sistema Institucional de Evaluación -SIE-, evidenciado en el Proyecto Educativo Institucional, destacan un sistema de evaluación con unas características generales, una descripción de los ámbitos de evaluación (enciclopédico, procedimental, actitudinal y lecto-escritor), así como las dimensiones de formación en el ser humano, tenidas en cuenta solamente para la educación preescolar. Se hace referencia a escala valorativa numérica de 1 a 100, y su equivalencia con un sistema de evaluación cualitativo de escala Bajo-Básico-Alto y Superior.

## **5. El objeto en retención**

Como los imaginarios no se pueden ver, únicamente sus manifestaciones hechas acto, mantenemos en retención la evidencia de lo descrito en el devenir cotidiano. Para ello, la matriz de contenido en las 3 categorías: imaginarios, prácticas y modelos de evaluación, fueron utilizados como estrategia física de retención del objeto, a ser posteriormente descrito.

Las observaciones en la fase de retención nos dan evidencia de *que* aparece. En esta parte del proceso, no hacemos valoraciones, ni juicios, ni críticas, ni análisis. Solamente somos testigos de lo que aparece en la experiencia vivida y los mantenemos en nuestro interior como hechos recientemente pasados y retenidos.

Las evidencias de los imaginarios que sobre evaluación aparecen en la experiencia vivida se citan a continuación, organizadas por categorías y subcategorías:

Categoría imaginarios	Concepciones	La evaluación no solo es cognitiva, es actitudinal, habilidades o capacidades personales, Los valores, las actitudes del estudiante, la forma de expresarse, la disciplina, lo procedimental, comunicativo, actitudinal.
		La promoción automática dejó en los estudiantes que se estudia para pasar, por una nota, se deja todo para el último periodo, se pasa fácilmente, el docente pierde autoridad porque si el estudiante se pierde, el Concejo decide pasarlo, bajo el nivel de enseñanza, aprendizaje, responsabilidad. Memorización en evaluación. Ahora hay más conciencia, más preocupación, el docente tiene la intención de hacer lo escrito en el decreto.
		Se utilizan estrategias como coevaluación, heteroevaluación, organización de logística, actividades, juego, observación, pregunta respuesta, estímulos, niños con dificultades. Se tiene en cuenta punto de vista de otro profesor. No deben existir las notas, se evalúa por medio de talleres, pruebas, exposiciones, evaluación abierta, evaluación cerrada.
		Influye el número de estudiantes para evaluar, algunos niños que requieren más tiempo para alcanzar el desempeños. No es bueno estandarizar. Leía en las piernas de la profesora y así seguramente ella me evaluaba sin darme cuenta. El objetivo es que todos pasen, formar en su debido proceso, los valores son un valor fundamental en la evaluación, la exigencia, para qué evaluar, por qué exigencia en la disciplina, responsabilidad del padre de familia con los hijos
		En preescolar no funciona el formalismo de la prueba, es flexible, principio de individualidad, no concibo la evaluación como si fuera una nota, la evaluación es injusta. Proceso continuo
		El MEN no da cuenta de los resultados de la evaluación docente. Con la evaluación se fracasa o tiene éxito en la vida. Otros ámbitos de evaluación, evaluar procesos, la evaluación no sirve porque no retroalimenta ningún proceso. Olvido de los padres con sus responsabilidades. Dificultad trabajo personalizado, registro los desempeños mis estudiantes, la evaluación da cuenta de algo No se puede esperar que todos los niños hagan lo mismo

Figura 9. Cuadro Evidencias de concepciones

Categoría imaginarios	Signos	Cuadritos de registro- Sellitos- Notas en el cuaderno- Firmar la nota-Número o una letra- La letra- La evaluación era de 1 a 5 era numérica- observaciones que escribían los docentes a mano-
	Señales	Me sudaban las manos- Miedo – Era todo un drama llegar con el cuaderno en rojo –repetición de muchos ejercicios- Esa evaluación no dice nada – Los niños ya empiezan a identificar- Ah, esto es Básico o Superior- Motivación – Un asunto de mínimo esfuerzo y pereza – Me pasaron de Kínder a Transición- Evaluación conflictiva – Evaluaciones formativas –muy humanas- Resultados satisfactorios – Temor a ser discriminados- Me dejó lamentables consecuencias – no dejar un muchacho - No se trabajaba lo cualitativo – ver la responsabilidad que teníamos- Todos los días nos enseñaban algo diferente – Por estar jugando- uno no se podía mover
	Símbolos	Premios chiquitos – Sellitos en un tablero – Nos golpeaba con una cuchara-Estudiante- Profesora- Todos los estudiantes – Pasen al frente - CADEL – Muchacho- El escritorio de las profesoras siempre estaban atrás.
	Arquetipos	Se llamaba Marcela (Relación con lo femenino) - Esa Monja- Castigo- Él (el profesor) - Gracias a Dios porque me permitió estar.- Déjelo que la vida le haga justicia- Profesoras

Figura .10 Cuadro Evidencias de signos, símbolos, señales, arquetipos

Categoría imaginarios	Signos	
	Subcat Lenguaje sentido	

Señales Subcat Lenguaje sentido	Otras estrategias- que permitían- que se acercaban- hablan con uno- uno quedaba bloqueado - Profe: recíbame, profe: yo puedo recuperar, profe nada. Me sentaba en las piernas – Todo todo memorístico- ..y en la universidad, digamos que uno viene con ese tema memorístico. – aprender el Himno Nacional.- Pasaban por únicamente estar presentes- Pero ya cambiamos al otro decreto (1290) – y la enseñanza se fue profundizando- ¡Memoriza o memoriza y si no se raja, se rajó- Cambia tanto, tanto, tanto
Símbolos Subcat Lenguaje sentido	Profes – momento de pasar al tablero- la cuchara- hablaban con uno- La profesora – digamos que uno viene con ese tema de la memoria - Decreto 230 - Decreto 1290
Subcat Arquetipos Lenguaje sentido	Profe- La profesora

Figura .11 Cuadro Evidencias de lenguaje sentido

Categoría Prácticas docentes	<b>Evaluar</b>	<p>Voy pasando por cada mesa observando el trabajo de los niños, es importante la pregunta y la respuesta que se le da a los niños, ver que los niños puedan desarrollar determinadas actividades de acuerdo a desempeños que yo he planteado para el periodo. Es básico que yo pueda evidenciar que el niño realmente tiene conocimiento.</p> <p>Yo hago ejercicios de pruebas SABER, cuando yo evalúe hago exposiciones</p> <p>Fui aplicando en mis estudiantes una evaluación formativa, donde los estudiantes en el proceso educativo reflejaban el amor por aprender.</p> <p>Los niños me traen lo que hacen con sus padres en la casa, por ejemplo dictados en matemáticas. Ah, cuando yo evalúo generalmente, uno debe evaluar los conceptos aplicados por medio de talleres, por ejemplo cuando hacen una carta, cuando realizan una investigación de X o determinado tema, escrito, oral, la participación también es algo muy importante para la evaluación.</p> <p>...Eso es mentira al final del año, muestre a ver, lo paso o no lo paso, ni siquiera estoy mirando la nota. La responsabilidad de estos chicos afecta también la nota. Yo tengo en cuenta los procesos, mucho, los procesos, igual les digo en que momento voy a tener en cuenta resultados. El proceso, me estoy refiriendo en matemáticas a un análisis, que tiene que ser porque lo está haciendo, que va a hacer diferente cuando les digo voy a mirar respuesta, y es ¿me dio la respuesta? O no me dio, ¿cómo llegó? ¿Utilizó el proceso que quiso? Yo creo que yo le doy mucho peso a la parte actitudinal, a veces, hasta les estoy bajando por no cumplirme.</p> <p>El desarrollo del lenguaje es excelente se expresa con claridad y fluidez, Escala de Valoración: Bajo-Básico-Alto-Superior</p> <p>Desempeño en el Bimestre: Alto. Indicadores de desempeño: Realiza sus trabajos con responsabilidad. Hasta que los culmina. Construye relaciones de confianza... DEFINITIVA: Columna de la planilla auxiliar con nota numérica final.</p> <p>JUICIOS DE VALOR: 13 columnas vacías para que el profesor registre entradas. Figuran en la evidencia: Tarea TV, Carta, ortografía, tarea.</p> <p>Juicios de valor: En las entradas aparecen los números 05 (código de indicador o actividad) y valoraciones de estudiantes con signos + m (eme minúscula), Visto bueno</p>
	<b>Calificar</b>	<p>Soy juiciosa haciendo registros de los niños, Uso unos sellos entonces cuando los niños dicen ah éste es básico o superior, coloca sellitos con caritas y la leyenda EXCELENTE en la guías o asignaciones de trabajo de clase a los estudiantes. Escribe B cuando califica trabajo de los estudiantes, usa sellito de carita feliz con la leyenda Buen Trabajo y otro sellito con carita feliz con la leyenda Felicitaciones. Signos de calificación como la X y el Visto Bueno, en la revisión parcial (No aparece revisado todo el taller), Ausencia de evidencia de revisión o calificación de las actividades. Signos de calificación de Visto (Check-Chulo) ante operaciones sumativas,</p>

		<p>bien realizadas. Y una letra E en forma de épsilon para destacar Excelente. Los signos de X escritas con tinta roja en cada uno de los ejercicios. de los tipos de líneas también aparece la X con rojo al final del papel aparece la valoración Insuficiente con rojo. (Nombre de niño) no trae sus tareas. Presenta nivel de desempeño Bajo... Períodos 1-2-3-4 aparecen registrados valores numéricos como 75-80-73-69 A cada estudiante le figuran un número de calificación 80-70-vacío-10-50-10 Actividad de previa o test. Grupo de 10 sumas dadas en columna para realizar operación numérica.</p> <p>Aparecen comentarios en las casillas como: No trajo trabajo-regla-trazo</p>
	<b>Modelar</b>	<p>Usted memorizaba mucho, memorizaba en cuanto a todos los campos, la primaria, secundaria y la universidad. Actividades desarrolladas por estudiantes. Evaluación de Geometría para manejar los colores azul, rojo, verde en la señalización de semirrectas, segmentos y rectas.</p> <p>Dimensión Cognitiva: Ciencias Naturales-Matemáticas-Tecnología e informática Dimensión Socio-afectiva: Ciencias Sociales-Educación Ética y en valores humanos</p>
	<b>Diseñar</b>	<p>Para evaluar se hacen acuerdos por grado en las dimensiones que van a evaluar, en los desempeños de los dos cursos. Se cambian los niños de salón para que las dos profesoras tengan puntos de vista para evaluar. Lo clave de la evaluación son las actividades porque en ellas se puede observar el desempeño. No entrego puestos ni menciones de honor. Diseño una guía, entonces las guías tienen unas características es que están divididas en algunos ejercicios y esos ejercicios me permiten tener un criterio claro de que es lo que estoy evaluando. Digamos que procuro motivar el conocimiento de los chicos, de los niños, a través de lo que a ellos les gusta. Se trazan unos desempeños iniciales, o sea que lo que nosotros queremos que ellos logren es esto. Yo evaluó teniendo en cuenta, primero formular desempeños</p> <p>Observaciones: Pídele a tu hijo que te cuente cuales son las regletas vistas....</p> <p>Se indaga por qué los niños no logran los desempeños</p> <p>Diseña Guías de actividades para desarrollar motricidad fina y gruesa. Listado de estudiantes del 1 a 35.</p> <p>Entregan Guías y talleres de trabajo a los estudiantes con variedad de actividades.</p> <p>Entrega actividades de refuerzo en sociales.</p>

Figura 12. Evidencias de evaluar, calificar, modelar diseñar

<b>Categoría modelos de evaluación</b>	<b>Taxonomía</b>	
	<b>House</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El presente Sistema de evaluación se ha definido en cumplimiento de la normatividad vigente, particularmente del Decreto 1290 del 16 de Abril de 2009.</li> <li>2. se comprende la evaluación en un marco de exigencia social, determinado por las pruebas evaluativas en los ámbitos nacional e internacional</li> <li>3. ...Se entiende que en el marco de este Sistema de evaluación se evalúan los desempeños de los estudiantes de esta institución</li> <li>4. Artículo 49. SOBRE LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN. Serán promovidos los estudiantes del grado primero cuando: 1. Aprueben todas las dimensiones del plan de estudios al finalizar el año escolar con una valoración igual o superior de 70 puntos o en la escala nacional de desempeño básico</li> <li>5. PARÁGRAFO 1. La asignatura y/o área no se aprueba cuando la valoración sea inferior a 70 puntos o su equivalente en la escala nacional de "desempeño bajo" y/o cuando el estudiante ha dejado de asistir injustificadamente a más del 25% de las actividades académicas.</li> <li>6. Son propósitos de esta evaluación identificar y reconocer los procesos de aprendizaje de los educandos, identificar y apoyar características personales y cognitivas del escolar, además de valorar sus avances y dificultades, determinar la promoción de estudiantes y consolidar y reorientar los procesos educativos...</li> </ol>

Figura 13. Evidencias de modelos de evaluación

Con la información organizada en la matriz de contenido, se realiza un proceso de reflexión sobre el *que* aparece que nos lleva a comprender las afirmaciones de los profesores a la luz de las teorías implícitas. Este proceso consistió en leer, reflexionar, volver a leer y hasta identificarnos con las situaciones vividas, con lo cual se facilitan las comprensiones. Veamos, este ejercicio en detalle.

Para comenzar, traemos a colación el concepto de aprendizaje, desde donde se hacen las reflexiones de la información (objeto polo), planteado por Pozo (2013) en el que considera que éste es un sistema que relaciona tres elementos, las condiciones, los procesos del aprendizaje y los resultados. Así mismo, se deja presente que las afirmaciones retenidas, son aquellas en donde se sospecha que hay un imaginario presente. La forma de identificarlas es, de una parte, cuando hay diferencia entre el decir y el hacer, pues si desde lo explícito llega un conocimiento, pero en la práctica no se aplica ese conocimiento sino otro, el implícito, es porque el imaginario actúa haciendo lo que saber hacer, lo nuevo es desconocido para él y no lo hace, se resiste, pero de ello él -el profesor- no es consciente. De otra parte, las acciones o formas de actuar al enseñar y evaluar, reflejan existencia de concepciones y en ellas hay presencia de imaginarios.

#### Subcategoría concepciones

✚ “Con el Decreto 230 los estudiantes se acostumbraron a estudiar para pasar, por una nota, se deja todo para el último periodo, se pasa fácilmente, el docente pierde autoridad porque si el estudiante pierde el consejo decide pasarlo, bajó el nivel de enseñanza, aprendizaje, responsabilidad”. En estas afirmaciones se lee:

- a. “Se deja todo para el último periodo”. Esto es que el conocimiento es acumulativo, al final se reciben y evalúan trabajos conceptuando aprobación o no. Lo importante es el

resultado. La concepción: Lo importante del aprendizaje es el resultado. Dejar todo para último momento es entregar un conocimiento acumulado en uno o varios trabajos que corresponde a lo enseñado por el profesor en sus clases. Así al evaluar estos trabajos, se compara si el conocimiento está bien o no con respecto al conocimiento enseñado y se entrega una nota. Cuando se deja todo para último momento, no hay una región temporal amplia para que se realice el aprendizaje, por tanto lo importante es el trabajo que entrega el estudiante, es decir el resultado.

- b. “El docente pierde autoridad porque si el estudiante pierde, el consejo decide pasarlo”. En este caso, la autoridad es dada al docente por la capacidad que tiene de calificar, es decir asignar una nota al estudiante por el resultado logrado con el aprendizaje. El decreto genera resistencia, porque se atenta contra la autoridad del profesor. La concepción o constructo que el docente ha elaborado es: el docente es el único que tiene capacidad para evaluar un resultado del aprendizaje.
- c. “Se evalúa mediante pruebas, exposiciones, talleres, actividades, juegos”. Evaluar mediante actividades que es la forma de evaluar predominante, según este discurso, deja ver que al realizar una actividad se hacen cosas, se ejercitan otras y se puede ver un resultado. Es decir, al hacer la actividad se aprende y se entrega con ello un resultado. Las actividades como exposiciones, talleres, juegos, reflejan además que para observar el resultado que se logra haciendo, es necesario de acondicionar el ambiente, es decir, demostrar el resultado implica estructurar precisamente un contexto dado por la exposición, el ambiente lúdico o el taller. Todo lo expuesto deja ver que detrás de ello hay una concepción: Se aprende haciendo.
- d. “Leía en las piernas de mi profesora y así seguramente me estaba evaluando sin darme cuenta”. Para evaluar influye el número de estudiantes, es importante el apoyo de los

padres”. Con estas afirmaciones el docente hace referencia a condiciones del contexto que influye en el aprendizaje y la evaluación. La concepción es: el contexto es importante al evaluar.

- e. “No se puede esperar que todos los niños hagan lo mismo. No se puede estandarizar. Principio de individualidad, dificultad trabajo individual. la evaluación es individual”  
 Todos los niños no pueden hacer lo mismo, por lo tanto no se pueden estandarizar, porque cada niño es una individualidad. Esto es, cada niño hace su proceso, requiere de seguimiento. Se aprende por proceso y éste se evalúa porque el aprendizaje es individual.  
 Concepción: se aprende por procesos.

Subcategoría Símbolos, signos, señales y arquetipos.

En discursos y gestos de los profesores se identificaron algunos símbolos, signos, señales y arquetipos que evocan o manifiestan presencia de imaginarios.

#### Símbolos

Los símbolos más comunes manifestados en la evaluación son los premios, la cuchara o cualquier objeto similar para reprender ante la equivocación. El estudiante y el profesor son símbolos vivientes, el acto simbólico de pasar al frente en donde se encuentra el tablero para dar cuenta de lecciones, el simbolismo del escritorio del profesor o profesora y su ubicación privilegiada para el control de la clase. Estos símbolos y sus simbolismos dejan ver que hay un imaginario de poder y control entregado al profesor.

#### Signos

En los discursos de los profesores y en las guías, talleres, evaluaciones, se evidencian signos que son utilizados en evaluación como: instrumentos de registro y control en rejillas, notas en cuadernos de comunicaciones a los padres de familia, sellos con caritas que indican emociones,

visto bueno, equis (X), leyendas (excelente, no entiendo), notas de valoración y números. Son todos ellos manifestaciones físicas del simbolismo.

#### Señales

Las señales que se muestran, evidencian o reconocen relacionadas con la evaluación son de emociones como miedo, temor, sudoración de las manos, y tensiones o dramas que resultan de situaciones relacionadas con la evaluación escolar. Las señales que se relacionan con la evaluación directamente son lo cuantitativo, lo cualitativo, el enseñar o aprender variedad de temas, la aprobación o reprobación en el proceso de evaluación, y la relación entre la evaluación y la rigurosidad e inflexibilidad. Estas señales constituyen lo tangible de los rastros de imaginarios que se hacen presentes en las prácticas evaluativas.

#### Arquetipos

Los posibles arquetipos que se perfilan en los relatos orales de los profesores son la profesora o profesor como arquetipo del sabio, la monja, la vida, la madre y religiosidad.

#### Lenguaje y sentido

Los discursos de los profesores están acompañados de gestos corporales que matizan las expresiones manifestadas, tonos de voz que suavizan o endurecen sus verbalizaciones, que indican que cada gesto, tono, y expresión particular del lenguaje está encaminada a hacer presente o latente una idea que no se expresa de manera directa. Los símbolos como el profesor, el tablero, los decretos, la memoria y la cuchara, insinúan significados que se posan más allá de la palabra pronunciada, y que obligan al interlocutor a aventurarse en una interpretación. La manera

especial de relacionarse con la profesora o con el profesor, muestra la posibilidad de significado o sentidos en el establecimiento de las relaciones.

#### Subcategoría evaluar, calificar, modelar, diseñar

En esta subcategoría se evidencian aspectos de las prácticas evaluativas

##### Evaluar

Valorar las actividades de los niños de acuerdo a desempeños, evidenciar el conocimiento, preparar para pruebas externas como la prueba SABER, evaluar por medio de exposiciones teniendo en cuenta valores, tareas, los conceptos aplicados por medio de talleres. La participación también es algo muy importante para la evaluación. La responsabilidad de estos chicos afecta también la nota, los procesos tienen en cuenta los resultados. Se establecen indicadores de desempeño

##### Calificar

Se utilizan registros, sellitos, notas numéricas, valoraciones como EXCELENTE, B, felicitaciones. Signos de calificación como la X y el Visto Bueno, ausencia de indicios de revisión. Signos de calificación de Visto (Check-Chulo) ante operaciones sumativas, bien realizadas. Y una letra E en forma de épsilon para destacar Excelente. Los signos de X escritas con tinta roja en cada uno de los ejercicios, la valoración Insuficiente con rojo. Notas como no trae sus tareas o presenta nivel de desempeño Bajo...

##### Modelar

Evaluación por memorización, evaluar temas, dimensiones

##### Diseñar

Para evaluar se hacen acuerdos por grado en las dimensiones que van a evaluar, se tiene en cuenta diferentes punto de vista sobre la evaluación de los niños (intercambio de niños), diseño de actividades como guías, talleres, exámenes, diseño de desempeños, seguimiento.

#### Subcategoría taxonomía House

Los planteamientos del SIE evidenciados en el PEI destacan un sistema de evaluación por Dimensiones, ámbitos de evaluación (enciclopédico, procedimental, lectoescritor y actitudinal), con componentes evaluativos cualitativos y numéricos con una escala de valor desde el 1 hasta 100, y su equivalencia con un sistema de evaluación cualitativo de escala Bajo-Básico-Alto y Superior. El SIE está determinado por la ley general de educación y el Decreto 1290. El sistema establece parámetros de aprobación y de redireccionamiento de procesos. El sistema de evaluación es normativo de las situaciones de evaluación y es redactado como un reglamento guía para la evaluación. Comparado el SIE con los modelos taxonómicos de House se encuentran 3 diferentes modelos: Acreditación, Análisis de sistemas, Toma de decisiones y por objetivos de comportamiento.

## **6. El proceso de análisis de la información**

### **1. Epojé**

En adelante, se inicia una aventura hacia el espacio interior, donde el equipaje es liviano porque solo es necesario llevar consigo un fenómeno en retención: las evidencias de los imaginarios de evaluación condensados en subcategorías y categorías.

En epojé, cambia el foco de atención; ya no es el objeto *que* aparece sino la manera *como* aparece. Las dos cosas que se *ven*; por un lado el investigador (ego-polo) y por el otro lado, la evidencia retenida de los imaginarios de evaluación (objeto-polo), son correlatos trascendentales e irreductibles. Debido a que este paso del proceso fenomenológico es trascendental (más allá de la experiencia ingenua) y percibido por el ego del investigador desde su intuición, aún no expresa por ningún medio lo que observa o experimenta en el cambio inmanente del punto de vista. Esta fase del proceso de reducción tiene definitivamente una faceta no hermenéutica. Es decir, en este momento no hay descripciones de lo experimentado, no se ha expresado en lenguaje y solamente está el ego del investigador, reteniendo lo que se manifiesta en esta esfera. La característica especial de la epojé es que para su realización, el investigador no hace juicios del objeto, suspende sus puntos de vista intelectuales con respecto al objeto retenido. El resultado de la epojé y de los siguientes procedimientos como las variaciones imaginativas y la confrontación eidética trascendental, son evidenciables y presentables en la descripción fenomenológica.

## **2. Confrontación eidética trascendental**

La confrontación para asegurar describir con palabras lo experimentado sensitivamente en la intuición es un proceso lento, de muchas repeticiones del estado de retención, para finalmente asegurarse que el texto escrito corresponde a lo experimentado por el investigador en epojé.

## **3. Descripción fenomenológica del objeto en retención**

La descripción del objeto en retención, marca el inicio de la fase hermenéutica del proceso fenomenológico. El texto de la descripción presenta en lenguaje, lo experimentado en la fase de retención como un *ver* el objeto desde la intuición y luego hacer que la palabra escrita corresponda a lo auto donado en la epojé.

Experimento sobre una superficie que parece cubrir hasta un horizonte lejano, ramificaciones luminosas como si fueran pequeños tubos conectados, similares a estructuras coralinas muy vistosas de la superficie marina. Las ramificaciones tubulares son de un color blanquecino brillante y uniforme, que al acercarse a ellas, noto inmediatamente que no son homogéneas en color. Presentan sutiles e imperceptibles diferencias en la distancia que se acentúan a medida que se establece un acercamiento con ellas. El cambio de color se hace notorio cuando se abarcan diferentes posiciones en la superficie luminosa; diferentes sectores de la superficie concentran variadas tonalidades. El objeto, el imaginario de la evaluación, se me aparece como una reflexión especular de la luz de variados tonos blanco. Me doy cuenta que la evaluación y el conocimiento siendo bien diferenciados se manifiestan juntos, están atados el uno con el otro. Dependiendo del lugar donde se pose la mirada, las diferentes tonalidades cambian de color hasta llegar a variados colores que nuevamente se mantienen en la distancia, pero que de cerca son de notoria diferencia. Al aparecer nuevas ramificaciones como si fueran largos pedúnculos, me percató que lentamente van adquiriendo la coloración de sus vecinos, siendo su tonalidad muy cercana de sutiles diferencias. El imaginario de evaluación es relacional a otro ser-ego que si se eliminara, desaparece y se convierte en una coloración homogénea. La coloración homogénea se esparce por muchos lugares a los cuales los pedúnculos aún no se han establecido. También noto como cuando ocasionalmente los pedúnculos de luz transitan por las regiones de coloración uniforme asemejan a luces intermitentes desplazándose por una superficie más opaca.

En la visión de intuición el conocimiento se manifiesta como una tonalidad lumínica que es de un tipo de coloración que comparten todos los egos de las proximidades. Las coloraciones son localizadas, cambian de tonalidad y color en diferentes regiones en donde es percibida dicha luz. Captado y aprehendido queda por intuición que el conocimiento depende de la posición. Reflexionemos sobre los diferentes posicionamientos geográficos de las culturas del mundo, la intuición nos hace comprender que las aprehensiones del conocimiento hacen que diferentes seres, en diferentes localidades no sean las mismas, manifestando de esta forma, este rasgo particular.

Las fluctuaciones que se puedan presentar, están asociadas a la naturaleza misma de cada ego que lo posea. Saliendo de la retención fenomenológica, podemos decir sobre este particular, que el conocimiento cambia según el lugar en donde los egos o sujetos lo hayan aprehendido, y que presenta fluctuaciones en la aprehensión dependiendo de la naturaleza de cada ego. En una caracterización espacio-temporal, decimos que el conocimiento en su forma básica es isotrópico y que los sujetos o egos, por medio de sus particularidades internas de su propia naturaleza, generan fluctuaciones en la aprehensión, de tal forma que esa característica básica de conocimiento de la que fueron dotados al nacer, cambia en el tiempo.

El conocimiento es entonces anisotrópico. Para visualizar desde una mirada fuera de la retención fenomenológica y comprender como se da la isotropía del conocimiento, pensemos en los animales y la forma como con la información genética con que nacen, preparan o

enseñan a sus crías para sobrevivir. Los leones, ya sea por medio del juego con los cachorros, transmiten lo que les fue dado por genética a sus crías para enseñarles a cazar. Como no tenemos evidencia de que los leones ejerzan la creatividad para variar las formas de transmisión del saber depositado en sus genes a sus futuras generaciones de congéneres, asumimos, entonces, que ese proceso es isotrópico. Se da de la misma forma en la localidad para todos los seres animales sin variaciones, solamente atendiendo a la genética. Si reflexionamos sobre este mismo hecho, pero ahora con seres humanos, podemos tener una comprensión más cercana a la intuición de las coloraciones homogéneas del conocimiento, ahora con la potencialidad de ser transformada en cada individuo. Como el conocimiento está asociado intuitivamente con la enseñanza y con la evaluación, las tres desde la intuición, notamos que no puede haber diferencia abismal entre conocer, enseñar y evaluar, pues son provenientes de la misma intuición. El cambio en la coloración de la intuición, hace que el conocimiento fluctúe, y dicha fluctuación o anisotropía es una característica propia de los egos, que por naturaleza de su ser, pueden realizar dichas fluctuaciones. Podríamos decir que sería un acto alejado de toda racionalidad, pretender que las formas de aprender o de evaluar fueran homogéneas. La epojé, nos muestra que lo normal en los sujetos que aprehenden conocimiento, como rasgo de su humanidad es la anisotropía, y no el mantenimiento de homogeneidades isotrópicas.

#### **4. Variaciones imaginativas.**

Las variaciones imaginativas son parte de la epojé. Una vez visto por medio de la introspección el estado intuitivo del fenómeno, imaginarios de evaluación desde esta esfera, se

hacen cambios o variaciones libres en la fantasía o imaginación que son enunciados en este aparte, pero presentadas sus incidencias en la confrontación eidética.

Los cambios libres en la fantasía o imaginación fueron: primero, la variación del otro en la intuición de la cosa en sí. Segundo, parar o suprimir toda fluctuación de la coloración en los nuevos pedúnculos de luz, y tercero, buscar en intuición la calificación del fenómeno de evaluación en la esencia intuida.

Para la primera variación, suprimiendo al otro, el conocimiento, la enseñanza y la evaluación desaparecen por desaparecer el ego, quedando la coloración opaca e isotrópica como de un conocimiento fundamental o básico, descrito en las regiones donde no se han establecido los egos antes descritos. La segunda variación se hizo para quitar la fluctuación que se intuye por la naturaleza del ego, al desaparecer esa fluctuación, la tonalidad regresaba a un estado uniforme, parecido o igual a la intuición local donde no había egos o pedúnculos de coloración. Es decir, hacer fluctuar la aprehensión de conocimiento como anisotropía, es rasgo de la intuición evaluación, más aún, es rasgo de humanidad. La tercera variación imaginativa, era buscar hacer aparecer o descubrir la esencia de la calificación en el proceso marcado de evaluación, y de gran preponderancia en el mundo ingenuo, por más esfuerzo hecho, no se obtuvo esta variación.

## 4. Resultados

### 1. La reducción eidética: esencia imaginarios de evaluación

Realizadas epojé y las repeticiones imaginativas, se caracteriza a continuación los rasgos eidéticos de los imaginarios de evaluación.

La intuición de esencia imaginarios de evaluación según Husserl, se presenta en intuición, y son estructuras de posibilidad pura, por ello se considera *objeto* en sentido fenomenológico pero no en sentido nouménico o metafísico. Las intuiciones de esencia por el hecho de estar fundadas en intuiciones sensibles o imaginativas, se denominan *acto fundado*. Las variaciones imaginativas muestran lo que no cambia, lo invariante de la intuición es *el otro* o el ego del otro y *el balance* son rasgos eidéticos de la esencia imaginarios de evaluación.

Un rasgo eidético de la esencia imaginarios de evaluación es su aspecto relacional con el otro. Esta esencia está en función del otro al que el acto mismo le es entregado. La esencia tiene un rasgo o estructura que es el otro, y de ese otro la entrega que se hace: evaluar es entregar. Este rasgo eidético se mantiene inalterable e idéntico en la multiplicidad de formas de posibilidad que pueda adoptar la esencia evaluar. Analicemos en el mundo empírico de las prácticas de enseñanza-aprendizaje la multiplicidad de las formas que toma la esencia imaginarios de evaluación: independiente del modelo, de la teoría, de la concepción existe un *otro* al que se le evalúa y al que se le entrega el acto de evaluar. Sin un otro no hay evaluación.

Otro rasgo eidético de la esencia imaginarios de evaluación es el balance; una posibilidad, pero la única, de este balance es el equilibrio; el sentido del balance en esta intuición, es desplazar al otro desde el punto en el que se encuentre en equilibrio hacia una nueva posibilidad de ubicación provisional, así, en el mundo físico de las prácticas de evaluar, el acto es de movimientos continuos de relación desbalances-balances que la esencia tiene por su propia naturaleza.

La esencia imaginarios de evaluación es universal y está abierta a infinitas instanciaciones. Esta esencia gobierna infinidad de instancias, esto implica que se puede manifestar en muchas formas en el acto de evaluar: como concepción, como sentido del lenguaje, como vivencia, puede estar en las señales de la comunicación, está gobernando las prácticas y los modelos con que se evalúa el aprendizaje.

Como concepción, en las prácticas de evaluación se identificaron construcciones elaboradas por el profesor, en cuyo interior se encuentra encapsulado el imaginario, cuya naturaleza es implícita y su funcionamiento pragmático. El imaginario evaluación es implícito porque se encuentra como aspecto inconsciente, y pragmático porque este sabe hacer en la práctica. Así por ejemplo, la concepción *lo importante del aprendizaje es el resultado*, está sostenida en la *creencia epistemológica de aprender exponiendo un contenido y se evidencia con el resultado* que es igual a lo enseñado. Ahora, como entrega un conocimiento que es dado por el profesor, este es evaluado como aprobado o no. Este acto evaluativo refleja la creencia epistemológica, el conocimiento es solamente falso o verdadero y no hay otra mediación en el acto de aprender.

Las concepciones relacionadas con evaluar mediante diversas actividades, tienen encapsulada la *creencia ontológica se aprende haciendo* y por tanto el proceso se evalúa. En la práctica evaluativa el marco temporal es importante, pues hacer, requiere tiempo y procedimiento. Así mismo, *hay creencias conceptuales* donde el aprendizaje está montado sobre la relación causa efecto o sobre asociaciones. Entonces, se aprende porque el profesor le enseñó y eso conduce a un resultado o se aprende porque el estudiante realiza actividades y eso conduce a aprender y por tanto el proceso es el evaluable.

En estas concepciones o creencias epistemológicas, ontológicas y conceptuales aparece como esencia el otro, bien porque entrega un resultado o bien porque enseña. Es decir, en el imaginario de evaluación hay una esencia denominada el otro, que es en lo que queremos llamar la atención. Independiente del tipo de creencia instalada en el imaginario, existe la presencia del otro. El otro que entrega, el otro que necesita, el otro que apoya. Por tanto, identificar los imaginarios de evaluación desde la perspectiva del otro, implica hacer conciencia de una relación entre dos y lo esperado es una relación en términos de entregar al otro todo lo que necesita porque en esa medida construyo mi yo profesor.

Ahora bien en el imaginario la esencia del otro, está también presente la esencia balance, en la medida que ello implica que el resultado como conocimiento entregado, validado como falso requiera de una acción que propicie movimiento hacia lograr el estado de conocimiento verdadero. En el caso de conocimiento logrado por la realización de un proceso, implica que en su seguimiento esté presente el balance para que el otro alcance el estado de aprender.

Si el docente en su ejercicio entregar y realiza balance, en esa medida también se ve afectado por estos dado que está en relación con el otro y eso también lo afecta. La relación, el otro y el balance, son energías que canalizadas generan dinámicas en favor de los dos: estudiante profesor.

En la categoría imaginarios de evaluación: los símbolos, signos, señales y arquetipos por provenir del lenguaje y están cargados de significado o sentido. Provenientes de un acto fundado en la intuición, llevan una intencionalidad que solamente un ser humano puede decodificar o interpretar. Aquí aparece el rasgo esencial del imaginario evaluación que hemos nominado como *el otro*. Se comprende que sin el otro no hay comunicación, que ese otro puede estar en múltiples instancias como un profesor, un estudiante, en general otro que reciba e interprete el código en que fue emitido un mensaje en forma de señales de evaluación. Cuando la profesora coloca un visto bueno como las que evidenciamos en las revisiones de los estudiantes, esos signos o señales van cargadas de sentido, por procesos de semiosis los niños van asignando significado, y decodifican el mensaje. Decodificar e interpretar sentido (aspecto hermenéutico) o vivir sentido (aspecto fenomenológico) es rasgo de humanidad.

Las concepciones o imaginarios que construyen los profesores o estudiantes o padres de familia, o en general una persona de la comunidad escolar, contienen la esencia del imaginario evaluación. Las concepciones que descansan sobre creencias implícitas por ejemplo, en cualquiera de sus variaciones, mantiene la relación de la esencia con la concepción.

Las prácticas de evaluación como acciones físicas, también llevan la semilla del imaginario evaluación. La práctica se realiza con otro (estudiante) y las actividades que se realizan para ese otro buscan independientemente de la concepción práctica evaluativa, llevar a niveles de balance-desbalance el conocimiento aprendido.

En la categoría Modelos de evaluación se mencionó que House determinó que todos los modelos de evaluación obedecen a concepciones de la democracia liberal. Las características de esas concepciones son, individualidad, el poder de elección, y libre mercado. Referidas las concepciones a la evaluación, se comprende que la individualidad como concepción es esencia del *otro* en función primero de sí mismo y luego de la sociedad; el liberalismo asume al individuo anterior al grupo social. En evaluación el poder de elegir y la libertad de mercado, se comprende como la opción de escoger entre varios sistemas o modelos de evaluación el más adecuado para un proyecto o grupo social. Se puede elegir pero dentro de modelos del mismo ideario liberal. Podemos concluir que los modelos de evaluación se basan en imaginarios o concepciones que contienen la esencia del imaginario evaluación.

La pregunta de investigación queda respondida al descubrir que todas las categorías descansan sobre concepciones o imaginarios que son múltiples debido la naturaleza esencial del imaginario evaluación. La evaluación del aprendizaje como acto comunicativo, tiene una estructura semiótica que está impregnada de sentido, y el sentido proviene en coproducción con el otro que da sentido al mensaje por estructuras lingüísticas hermenéuticas de interpretación de

significados. La evaluación como acto comunicativo cargada de sentido, es un acto humano, y rasgo de humanidad.

Se explica también, el porqué de los cambios de las legislaciones, de las tecnologías y de los instrumentos de evaluación y el resultado negativo de las mediciones e indicadores internacionales, mostrando bajos desempeños en los aspectos evaluados. Los imaginarios de evaluación pierden su esencia y traicionan los principios esenciales que le son inherentes a su naturaleza. El sentido de evaluar, no puede mantenerse como categoría semiótica estática de significado-significante moviéndose en un umbral inferior del campo semiótico en donde lo que prima es la conjunción con el signo e ignorando por lo menos la aparición de un interpretante, ni mucho menos ignorar la potencialidad probabilística del sentido como si se tratara de comunicación entre máquinas. El sentido al ser rasgo de humanidad, humaniza.

## **2. A manera de generalización**

Con lo expuesto anteriormente, en las prácticas evaluativas existen evidencias del rastro que dejan los imaginarios de evaluación. Dichas evidencias aparecen en forma de signos, símbolos y señales que se hacen presentes cuando el docente realiza el acto de evaluar. Estos actos evaluativos, son indicadores de imaginarios presentes en el sentido del lenguaje, en las concepciones, y en el inconsciente y arquetipos. De una parte, el sentido del lenguaje se produce por semiosis que involucra el consenso o la coproducción de sentido, de otra, las concepciones son constructos elaborados por el docente como producto de las aprehensiones de las vivencias

y finalmente los arquetipos provenientes del inconsciente colectivo, cuyo contacto con el mundo físico es el símbolo asociado al signo y a la semiosis, se manifiestan en representaciones.

Todos los imaginarios de evaluación tienen una esencia que presenta rasgos eidéticos. En el ejercicio intuitivo, se identificaron dos rasgos eidéticos que son: el otro y el balance. Su característica es que esta esencia es universal y susceptible de múltiples instanciaciones. Razón por la cual, se pueden encontrar en instancias como las concepciones, los modelos de evaluación, el sentido del lenguaje, en los símbolos, signos y señales, todos ellos presentes en las prácticas evaluativas.

La instancia modelo de evaluación presente en el Sistema Institucional de Evaluación -SIE-, revela que en él se han instalado 4 formas de evaluar que son la Acreditación, el Análisis de sistemas, la Toma de decisiones y por objetivos de comportamiento. En estos modelos están presentes los imaginarios de democracia liberal que son la individualidad, la elección y libre mercado que a su vez guardan la esencia evaluación y que han sido asumidos a través de la historia por las instituciones y del lenguaje.

Todos estos imaginarios inciden en las prácticas de evaluación por alguno de los tres mecanismos antes descritos y generan en ellas un hacer automático que lo controla porque a lo largo del tiempo ha aprendido a actuar en el mundo físico de esta manera. Resistencias como calificar antes que evaluar reflejan que el imaginario se impone con la aprehensión calificar,

escribir con rojo, así como la brecha existente entre el decir y el hacer. Promover un ambiente agradable para evaluar, exigir en todo momento responsabilidad, intuir que la evaluación es injusta y mantenerla son todos ellos evidencia de imaginarios.

### **3. Aportes y conclusiones**

Para la pedagogía: Se abre un panorama para replantear la evaluación del aprendizaje desde sus concepciones para interiorizar su esencia, pasando por las tecnologías y formas de evaluar hasta su destinatario final: el estudiante. Un ser humano en el cual confluya el acto comunicativo de evaluar con la dimensionalidad de sentido interpretado humanizante.

Replantear las formas en se educan los educadores en el ámbito evaluativo. Si el educador no intuye las esencias de evaluar pasando por procesos de análisis y profundas introspecciones, no va a cambiar las formas de evaluar con que fue formado desde su infancia, y pasará por alto toda información que no sea la que estructuró en su interior como concepción de cualquier tipo.

Para los investigadores: el aporte es el convencimiento vía investigación de su compromiso a hacer de la evaluación un acto intencionado en su ejercicio docente, mantener la supremacía de la esencia evaluación manifestada en la entrega al otro, y en buscar de manera afectiva sus equilibrios-desequilibrios en sus procesos de aprehensión de conocimiento.

Se ha transitado por mucho tiempo con imaginarios de evaluación objetiva, representada en rasgos tangibles como la calificación, la evidencia de conocimiento, la entrega resultados que se traduce en el conocimiento acumulado del cual se debe dar cuenta. Las prácticas evaluativas están impregnadas de imaginarios de individualidad que conducen a evidenciar únicamente un aprendizaje individual, ignorando aportes de otro. La normatividad institucional y los actos de práctica evaluativa generan una tensión entre el ser y deber ser del acto de evaluar, que pone en evidencia la presencia de imaginarios.

La semiósfera de evaluación por ser un acto comunicativo de rasgo netamente humano, debe tener la ética como aspecto inmanente durante todos los recorridos del proceso evaluación. Esto es, las esencias por ser potencialidades puras cuando se hacen presentes en el mundo físico pueden ser asumidas o no con posturas éticas. En su manifestación pura, se entrega al otro, comprensión, apoyo, creatividad, potencialidad de desarrollo, cuidado y aceptación. En una postura de negación de la ética, se entrega al otro, negación en toda su potencialidad.

Dejar de vivir en modo automático exige apertura a la conciencia y reconocimiento válido al conocimiento logrado por la vía de la intuición.

Las prácticas de evaluación al ser gobernadas por la esencias y estar abiertas a múltiples instanciaciones, requieren para su comprensión de una relación de complementariedad para ser aprehendidas en conciencia.

## Referencias Bibliográficas

- Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona, España: Paidós.**
- Jung, C. (1964). *Man and his symbols*. USA: Random House Mandadori.
- Babolin, S. (2005). *Producción de sentido* (1a ed.). (G. V. Guillén, Trans.) Bogotá, Colombia: San Pablo.
- Eco, U. (2006). *La estructura ausente*. México D.F, México: Random House Mandadori.
- Camiloni, A. C. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- House, E. (1980). *Evaluation with validity*. Nueva York: SAGE.
- Packer, M. (2013). *La ciencias de la investigación cualitativa*. Bogotá: Uniandes.
- Bonilla, E. (1997). *Más allá de dilema de los métodos*. Bogotá: Uniandes-Norma.
- Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. (G. V. Guillén, Trans.) Bogotá: San Pablo-UPN.
- Reader, V. &. (2010). *Ser y sentido*. Bogotá: San Pablo.
- Camilloni, A. C. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- House, E. (9-15 de Summer de 2014). Origins of the ideas in Evaluating with Validity. *New Directions for Evaluation* .
- Solares, A. B. (2006). *Gilbert Durand, imagen y símbolo o hacia un espíritu antropológico*. Retrieved 17 de Marzo de 2014 from Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal: [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)
- Jung, C. (1964). *Man and his symbols*. USA: Random House Mandadori.
- House, E. (1980). *Evaluation with validity*. Nueva York: SAGE.

Pozo, J. e. (2013). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesore y alumnos*. Barcelona: Grao.

Hiernaux, D. (Agosto de 2007). Retrieved 11 de Febrero de 2014 from [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org):  
[www.redalyc.org/articulo.oa?id=19609903](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19609903)

## ANEXOS

## ANEXO 1

## MODELOS DE EVALUACIÓN. TAXONOMÍA DE HOUSE

Model	Major audiences	Assumes consensus on	Methodology	Outcome	Typical questions
<b>System analysis</b>	Economist- Managers	Goals, Known causes and effects. Qualified variables	PPBS-Linear programming.Planned variations. Cost-benefit analysis.	Efficiency	Are the expected effects achieved? Can the effect be achieved more economically?What are the most efficient programs?
<b>Behavioral Objectives</b>	Managers- Psychologist	Prespecified objectives. Quantified outcome variables.	Behavioral objectives. Achievement test	Productivity Accountability	Is the program achieving the objectives? Is the program producing?
<b>Decision making</b>	Decision makers specially administrators	General goals criteria	Surveys- Questionnaires.Interviews. Natural variation	Effectiveness. Quality control	Is the program effective? What parts are effective?
<b>Goal-free</b>	Consumers	Consequences criteria	Bias control. Logical analysis. Modus operandi	Consumer choice. Social utility	What are all the effects?
<b>Art criticism</b>	Connosseurs consumers	Critics standards	Critical review	Improved standards. Heightened awarness	Would a critic this program? Is the audience's appreciation increased?
<b>Accreditation Professional review</b>	Professional public	Criteria – panel procedures	Review by panel. Self study	Professional acceptance	How would professionals rate this program?
<b>Quasi-legal</b>	Jury	Procedure and judges	Quasi-legal procedures	Resolutions	What are the arguments for and against the program?
<b>Case study</b>	Client practitioners	Negotiations activities	Case study interviews Observations	Understanding Diversity	What does the program look like to different people?

**Anexo 2****INSTRUMENTO 3. LA ASAMBLEA COMO DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN****Institución:** \_\_\_\_\_**Dispositivo:** Asamblea

**Descripción.** Se organiza una asamblea de docentes convocada para abordar un diálogo abierto sobre la temática de evaluación de los aprendizajes. Se plantearán preguntas que constituyen la excusa para que el docente exprese su experiencia sobre evaluación.

**Preguntas.**

1. ¿Ha favorecido en la institución la evaluación con la aplicación de la norma Decreto 1290?
2. ¿Cómo es la evaluación en las áreas que ustedes orientan?
3. ¿Existen acuerdos entre los docentes respecto a las formas de evaluar?
4. ¿Qué hace usted en el aula que considere imprescindible para el acto de evaluar y que considere no esté presente en la norma?



**Anexo 4**  
**ENCUESTA**

Pregunta 1: ¿Cuál es su nombre?

Pregunta 2: ¿ Cuántos años tiene experiencia en docencia?

Pregunta 3. ¿En que año se graduó de su Licenciatura o carrera profesional?

Pregunta 4. ¿ En qué grado enseña usted en el colegio?

Pregunta 5. ¿Cuál fue su último nivel de escolaridad obtenido?

Pregunta 6. ¿Cuál es su preferencia de credo religioso?

**Anexo 5****INSTRUMENTO 2: RASTREO DE IMAGINARIOS EN EVALUACIÓN**

Nombre del Profesor:\_\_\_\_\_ Institución\_\_\_\_\_

Nivel de enseñanza: Preescolar\_\_\_\_ Básica Primaria\_\_\_\_ Básica Secundaria \_\_\_\_ Media\_\_\_\_  
Superior\_\_\_\_\_

Identifique eventos de su vida profesional relacionados con la evaluación del aprendizaje que le hayan impactado, y que le traigan recuerdos con respecto al acto de evaluar.

Descripción del Evento **+1**:

Descripción del Evento **+2**:

Descripción del Evento **-1**

Descripción del Evento **-2**

Identifique eventos de su vida profesional relacionados con la evaluación del aprendizaje que sean parte de su cotidianidad.

Descripción del Evento **01**

Descripción del Evento **02**

**Anexo 6.****INSTRUMENTO 1: FICHA RESUMEN DE DOCUMENTO**

Contexto de la localidad-

- Localidad \_\_\_\_\_
- Vocación de la Localidad \_\_\_\_\_
- Ubicación geográfica \_\_\_\_\_

Categorías a identificar en los documentos institucionales:

- Realizar evaluaciones
- calificar
- evaluar
- diseñar
- modelar evaluación.

Contexto del colegio

- Características académicas
- Problemáticas de la institución
- Situación académica: Resultados pruebas Saber. Índice de aprobación anual últimos 5 años. Planes de estudio. Evidencias de evaluación.
- Número de estudiantes
- Número de profesores
- Número de administrativos
- Aspectos culturales del colegio: Cultura institucional. Ambiente del colegio. Normas. Actividades culturales.

Contexto de la Familia

- Estrato socioeconómico
- Problemáticas de la familia